

UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA  
ESCUELA DE POSGRADO  
SECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA LEGIBILIDAD DE LOS TEXTOS ESCOLARES COMO  
ELEMENTO MOTIVADOR DEL APRENDIZAJE DE LOS  
ALUMNOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Msc. Alonso Monfilio Guamán Castillo

PIURA – PERÚ

Julio 2014

UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA  
ESCUELA DE POSGRADO  
SECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA LEGIBILIDAD DE LOS TEXTOS ESCOLARES COMO  
ELEMENTO MOTIVADOR DEL APRENDIZAJE DE LOS  
ALUMNOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR**

**APROBADA EN CONTENIDO Y ESTILO POR**

-----  
Dr. Edwin O. Vences Martínez

PRESIDENTE

-----  
Dra. María E. Huilca Flores

SECRETARIA

-----  
Dra. Lilliam E. Hidalgo Benitez

VOCAL

-----  
Dr. César L. Haro Díaz

VOCAL

-----  
Dr. Héctor A. Castillo Moulet

VOCAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA  
ESCUELA DE POSGRADO  
SECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

**LA LEGIBILIDAD DE LOS TEXTOS ESCOLARES COMO ELEMENTO  
MOTIVADOR DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN  
GENERAL BÁSICA SUPERIOR**

LOS SUSCRITOS DECLARAMOS QUE EL PRESENTE TRABAJO DE TESIS ES  
ORIGINAL, EN SU CONTENIDO Y FORMA

Msc. Alonso Monfilio Guamán Castillo.

Ejecutor

Dra. Delma Flores Farfán

Asesora

© Msc. Alonso Monfilio Guamán Castillo 2014  
Todos los derechos reservados.

### **Dedicatoria**

A quienes tienen la destreza de observar,  
a los que dudan, interpretan y sintetizan.  
A quienes no ven para otro lado cuando la realidad convoca.  
A los desprendidos y flexibles  
dispuestos a nacer más de una vez,  
a dar un paso al frente,  
e inferir lo posible  
y lo sutil.

### **AGRADECIMIENTOS**

A las autoridades, docentes y estudiantes de los Colegios de Bachillerato Daniel Álvarez Burneo y La Dolorosa, de la ciudad de Loja, que participaron gentilmente en la investigación.

En clave de homenaje, elevo mi voz de gratitud a la Dra. Delma Flores Farfán, Coordinadora del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y asesora de la tesis. Y en su nombre, a todo el cuerpo docente de la prestigiosísima Universidad Nacional de Piura.

De ustedes, ¡eternamente agradecido!

Alonso

**LA LEGIBILIDAD DE LOS TEXTOS ESCOLARES COMO ELEMENTO  
MOTIVADOR DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN  
GENERAL BÁSICA SUPERIOR**

(Abril del 2014)

Msc. Alonso Monfilio Guamán Castillo

Tesis de doctorado en ciencias de la educación, presentada a la Escuela de Posgrado de  
la Universidad Nacional de Piura.

**RESUMEN**

La legibilidad de los textos escolares y la motivación para el aprendizaje son categorías que confluyen en la práctica docente. Los maestros observan el manejo de los textos escolares y perciben el interés de los alumnos por aprender. Realidades en las que no siempre se establece una relación óptima. Esta fue la problemática investigada en el marco de los Colegios de Bachillerato Fiscomisional Daniel Álvarez Burneo (Técnico) y La Dolorosa, de la ciudad de Loja, durante el año lectivo 2012 - 2013. El primero sirve a usuarios de todas las clases sociales con predominancia de los niveles socioeconómicos y culturales medio altos; el segundo, a las clases deprimidas, sobre todo en la sección nocturna. Los textos escolares (TE) utilizados en ambas instituciones son los mismos, proporcionados por el Ministerio de Educación. La investigación demuestra que para los estudiantes del Colegio Técnico los textos escolares tienen una legibilidad accesible, normal, excepto el de Lengua y Literatura de décimo año. Para los estudiantes del Colegio La Dolorosa, los textos de décimo año presentan dificultades de comprensión lectora. La mayor parte de estudiantes del Técnico tiene motivación alta, mientras la mayoría en La Dolorosa tiene motivación aceptable o alta. Aplicada la prueba estadística del *Chi cuadrado* para establecer la correlación de las variables en ambas instituciones, se evidencia la influencia de la legibilidad en la motivación para aprender. Hay condiciones socioculturales que influyen en el aprendizaje, pero la investigación posiciona la variable legibilidad de los textos escolares como elemento motivador del mismo e indicador de calidad de los textos. La propuesta se dirige a mejorar la legibilidad del texto de Lengua y Literatura de décimo año de Educación General Básica.

**Palabras clave:** legibilidad, lectura, textos escolares, motivación, aprendizaje.

**THE LEGIBILITY OF THE TEXTS SCHOOL AS ELEMENT MOTIVATOR OF LEARNING  
OF THE STUDENTS OF EDUCATION GENERAL BASIC TOP  
(April 2014)**

**Msc. Alonso Monfilio Guamán Castillo**

Thesis of doctorate in educational sciences, presented to the Graduate School of the  
National University of Piura.

**SUMMARY**

The readability of textbooks and the motivation for learning are categories that converge in the teaching practice. Teachers observe the handling of school textbooks and perceive the interest of students in learning. Realities in which an optimal ratio is not always set. This was the problem investigated in the framework of the Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo baccalaureate colleges (technical) and the painful, of the city of Loja, during the academic year 2012-2013. The first served to users from all walks of life with a predominance of middle-high socio-economic and cultural levels; the second, to the depressed classes, especially in the nightlife section. Textbooks (TE) used in both institutions are the same, provided by the Ministry of education. Research shows that for students of technical school textbooks have a readability accessible, normal, except the language and literature of the tenth year. For the students of the Colegio La Dolorosa, tenth year texts present difficulties of reading comprehension. Most students of the technical is high motivation, whereas most in La Dolorosa is acceptable or high motivation. Applied the Chi-square statistical test to establish the correlation between the variables in both institutions, evidenced the influence of readability in the motivation to learn. There are social and cultural conditions that influence the learning, but research positions variable readability of textbooks as motivating element of the same and indicator of quality of the texts. The proposal is aimed at improving the readability of the text's language and literature of the tenth year of basic General education. Key words: legibility, reading, school texts, motivation and learning.

**Keywords:** legibility, reading textbooks, motivation, learning.



# **LEGIBILIDADE DA ESCOLA COMO UMA MENSAGEM INSPIRADOR DO APRENDIZADO DOS ALUNOS BASIC SUPERIOR GERAL DA EDUCAÇÃO**

(Abril de 2014)

Msc. Alonso Monfilio Guamán Castillo

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, apresentada à Faculdade de Pós-Graduação da Universidade Nacional de Piura.

## **RESUMO**

A legibilidade de livros didáticos e a motivação para a aprendizagem são categorias que convergem para a prática docente. Professores observam o manuseio de livros de escola e percebem o interesse dos alunos na aprendizagem. Realidades em que uma ótima relação não é sempre definida. Este era o problema investigado no âmbito das faculdades Bacharelado Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo (técnicos) e a dolorosa, da cidade de Loja, durante o ano acadêmico 2012-2013. A primeira serviu para usuários de todas as esferas da vida, com predominância de níveis sócio-econômico e culturais médio-alto; o segundo, para as classes deprimidos, especialmente na seção de vida noturna. Livros didáticos (TE), usados em ambas as instituições são as mesmas, fornecidas pelo Ministério da educação. Pesquisa mostra que, para os alunos da escola técnica, os livros têm uma legibilidade acessível, normal, exceto a língua e a literatura do décimo ano. Para os alunos do Colegio La Dolorosa, décimo ano textos apresentam dificuldades de compreensão de leitura. A maioria dos estudantes de técnico é alta motivação, Considerando que a maioria em La Dolorosa é aceitável ou alta motivação. Aplicado o teste estatístico do qui-quadrado para estabelecer a correlação entre as variáveis em ambas as instituições, evidenciado a influência de legibilidade na motivação para aprender. Há condições sociais e culturais que influenciam a aprendizagem, mas posições pesquisa variável legibilidade de livros didáticos como elemento motivador do mesmo e o indicador de qualidade dos textos. A proposta visa melhorar a legibilidade da linguagem do texto e literatura do décimo ano de educação geral básica.

**Palavras-chave:** legibilidade, livros de leitura, motivação, aprendizado.

## ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN	v
ÍNDICE GENERAL	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
INTRODUCCIÓN	xiv
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1.1. Descripción de la realidad	1
1.1.2. Formulación del problema	3
1.2. OBJETIVOS	3
1.2.1. Objetivo General	3
1.2.2. Objetivos Específicos	3
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES	6
1.5. HIPÓTESIS	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL	8
2.1. Marco referencial: el Sistema Educativo Ecuatoriano	8
2.2 Antecedentes	9
2.3. BASES TEÓRICAS CIENTÍFICAS	13
2.3.1. La legibilidad	13
2.3.1.1 El Contexto de la definición	13
2.3.1.2 Definición	15
2.3.1.3 Clases de legibilidad	16
2.3.1.4 Factores lingüísticos de la legibilidad	18
2.3.2 El texto	19
2.3.2.1 Tipos /clases de textos	20
2.3.3 Los análisis de legibilidad	22
2.3.3.1 Legibilidad de palabras	22
2.3.3.2 Legibilidad de frases	24
2.3.4 Los estudios sobre legibilidad	27

2.3.4.1	Los instrumentos para evaluar la legibilidad	27
2.3.4.1.1	El programa informático INFLESZ	32
2.3.4.1.2	Grados en la escala INFLESZ	33
2.3.5	La motivación	33
2.3.5.1	La Legibilidad como estímulo motivador	33
2.3.5.2	Motivación interna y externa	36
2.3.5.3	Los estímulos visuales y la motivación por el conocimiento	38
2.3.5.4	La unidad de estímulos y las respuestas de aprendizaje	40
2.3.5.5	La lectura: alternativa de síntesis entre estímulo y motivación	42
2.3.6	Los textos escolares y la motivación	45
2.3.6.1	Los textos escolares	45
2.3.6.2	El análisis de los textos escolares	48
2.3.6.3	La motivación de los textos escolares	52
2.4	DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS	54
2.5	VARIABLES E INDICADORES	56
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		57
3.1	Tipo de investigación	57
3.2	Diseño de investigación	57
3.3	Población y muestra de estudio	58
3.4	Variables	61
3.4.1	Operacionalización de variables	61
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	63
3.5.1	Técnicas	63
3.5.2	Los instrumentos de recolección de datos	63
3.6.	Técnicas de procesamiento y presentación de datos	65
3.6.1	Procesamiento	65
3.6.2	Presentación	66
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		67
4.1.	PRESENTACIÓN DE TABLAS, GRÁFICOS Y PRUEBAS ESTADÍSTICAS	67
4.1.1	Evaluación de la legibilidad de los textos escolares mediante escalas estandarizadas	67

4.1.2	Evaluación de la legibilidad de los textos escolares a través del criterio de estudiantes y docentes, mediante la utilización de una escala Likert	70
4.1.3	Comparación de los resultados obtenidos en las evaluaciones según las escalas estandarizadas y de acuerdo al criterio de estudiantes y docentes.	75
4.1.4	Motivación para el aprendizaje de los estudiantes debido a la utilización de los textos escolares	76
4.1.5	Criterio de los docentes sobre el grado de motivación para el aprendizaje de los estudiantes debido a la utilización de los textos escolares	80
4.2	CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	87
4.3	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	89
	CONCLUSIONES	91
	RECOMENDACIONES	93
4.4	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	94
5.	ANEXOS	100
1.	Operacionalización de las variables	101
2.	Coherencia con el instrumento	103
3.	Instrumentos de recolección de datos	105
3.1	Escala Likert	105
3.1.1	Factores de legibilidad evaluados en los textos escolares y resultados obtenidos mediante la escala Likert	111
3.2	Test de motivación para el aprendizaje	115
4	Propuesta	123

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01	Escala INFLESZ	67
Tabla 02	Evaluación de la legibilidad de los textos escolares a través de la escala INFLEZ	68
Tabla 03	Fórmula de Fernández Huerta	69
Tabla 04	Evaluación de la legibilidad de los textos escolares a través de la Fórmula de Fernández Huerta	69
Tabla 05	Evaluación de la legibilidad de 11 libros de Educación Básica. Realizan estudiantes de octavo, noveno y décimo año. Técnico	71
Tabla 06	Evaluación de la legibilidad de 11 libros de Educación Básica. Realizan estudiantes de octavo, noveno y décimo año. La Dolorosa	71
Tabla 07	Evaluación de la legibilidad de 11 libros de Educación Básica. Realizan estudiantes de octavo, noveno y décimo año. Técnico y La Dolorosa	72
Tabla 08	Evaluación de la legibilidad de 11 libros de Educación Básica. Realizan 10 docentes de Lengua y Literatura	74
Tabla 09	Comparación del nivel de legibilidad INFLESZ, Índice de Fernández Huerta, estudiantes y docentes. Colegio Técnico y La Dolorosa	75
Tabla 10	Motivación de los estudiantes para el aprendizaje. Técnico	76
Tabla 11	Motivación de los estudiantes para el aprendizaje. La Dolorosa	77
Tabla 12.	Motivación de los estudiantes para el aprendizaje. Técnico y La Dolorosa	77
Tabla 13	Valoración promedio de la motivación para el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior. Técnico y La Dolorosa	78

Tabla 14	Datos observados	79
Tabla 15	Datos esperados	79
Tabla 16	Metas de aprendizaje que tienen los estudiantes cuando realizan actividades en los textos escolares (TE)	80
Tabla 17	Actitud de los estudiantes al realizar las actividades de aprendizaje planteadas en los TE	81
Tabla 18	Emoción (satisfacción) que sienten cuando leen los TE	81
Tabla 19	Emoción (satisfacción) que sienten cuando leen los TE	82
Tabla 20	Capacidad demostrada en la lectura de los TE	83
Tabla 21	Tipo de lectura que hacen en los TE	84
Tabla 22	Interés demostrado para aprovechar los contenidos de los TE	84
Tabla 23	Actitud que asumen cuando no comprenden los conocimientos existentes en los TE	84
Tabla 24	Valor que asignan a la lectura	85
Tabla 25	Valor que dan a los textos escolares	85

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 01	Legibilidad de los textos escolares de octavo, noveno y décimo	73
Figura 02	Motivación promedio: Técnico y La Dolorosa.	78
Figura 03	Emoción que sienten los alumnos cuando leen los textos escolares.	82
Figura 04	La capacidad demostrada por los estudiantes en la lectura de los textos escolares.	83
Figura 05	Actitud que asumen los alumnos cuando no comprenden los conocimientos existentes en los textos escolares.	85

## INTRODUCCIÓN

En el actual desempeño docente, es imprescindible la utilización del texto escolar. Pasaron los tiempos del “dictado” y del “cuaderno de materia”, porque la información científica y pedagógica está “a la mano”. Sin embargo, para los fines didácticos es necesario que esta información esté organizada, secuenciada y adaptada al lenguaje, pensamiento y conocimientos del alumno, de acuerdo a su nivel escolar. El lugar natural para esta organización “de rigor” es el texto escolar.

Cada vez es más necesario el carácter científico de los textos escolares, es decir, se aspira que su elaboración responda a un saber disciplinario antes que comercial como ha venido siendo. Hay exigencias requeridas desde diversas ciencias: la teoría del diseño curricular espera la alineación del texto con el currículo y la concreción del currículo en los textos escolares; la teoría del diseño tipográfico, se interesa por la configuración de textos motivadores e interactivos; la lingüística del texto exige la incorporación de las propiedades textuales y de la legibilidad.

La teoría de la legibilidad, como parte de las condiciones de la escritura aporta con conocimientos estandarizados sobre las exigencias de una escritura fácilmente comprensible de acuerdo a la edad y al nivel sociocultural del usuario. Estas contribuciones son cada vez más necesarias para la comunicación con personas que requieren interpretar, aprender y aplicar los conocimientos expresados en los textos escritos. Por estas razones, se espera que los textos escolares cuenten con los factores de legibilidad que hagan comprensible, atractiva e interesante la información didáctica y científica que contienen. Y aunque se sabe que los textos escolares oficiales de la Educación Básica Superior ecuatoriana no registran ningún informe evaluativo, esta investigación se interesa por determinar si se adecuan a los niveles recomendables y consignados en las diferentes escalas.

Además de hacer una evaluación rigurosa de la legibilidad de los textos escolares, se reconoce el nivel de motivación para el aprendizaje de los estudiantes del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Álvarez Burneo y del Colegio de Bachillerato La Dolorosa, de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2012 - 2013. Se asume que hay una



relación a veces determinante entre estas dos variables. La teoría sostiene que un texto legible es atractivo y motivador, por lo que necesariamente produce un efecto positivo en el lector. Sin embargo, no se descarta que haya textos difíciles que puedan ser comprensibles para lectores avezados.

Con el aporte 90 estudiantes del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Álvarez Burneo y 30 del Colegio de Bachillerato La Dolorosa, se obtienen datos y testimonios sólidos sobre la relación mencionada. Los resultados de la evaluación de los textos y de la valoración de la motivación para el aprendizaje de los alumnos establecen que: la mayoría de los textos escolares son legibles así como la mayoría de estudiantes está bien motivada. Pero lo más significativo de la información recabada es reconocer que la mayor parte de estudiantes están motivados para utilizar los textos escolares con fines de aprendizaje, y que cuando las actividades requieren otras estrategias de lectura para "textos difíciles", no las hacen y la motivación disminuye. Luego, la hipótesis planteada sobre la incidencia de la legibilidad de los textos escolares en la motivación de los estudiantes para aprender tiene asidero. La aplicación de la prueba estadística del *Chi cuadrado* verificó numéricamente esta hipótesis.

En consecuencia, en el trabajo didáctico y pedagógico pueden integrarse otros apoyos y recursos, pero hay que considerar que la Educación Básica cuenta con buen material didáctico en los textos escolares y que solo algunos deben revisarse en su construcción textual. La desmotivación se debe poco a los textos escolares, más bien es efecto de otros factores cuyo origen puede estar en otras variables. La motivación para los aprendizajes concretos se debe a la legibilidad de los textos escolares, aunque la motivación general para el estudio pueda registrar influencias adicionales.

El informe está organizado en cuatro capítulos que son: planteamiento del problema, marco teórico, metodología de la investigación y presentación de resultados. A través de ellos se realiza una fundamentación científica de las variables, la investigación de campo para caracterizar su realización en las instituciones educativas estudiadas y los resultados de la correlación estadística realizada. Al final, se incluye una propuesta con el fin de contribuir a dimensionar la importancia de los textos escolares legibles en el trabajo didáctico pedagógico de los docentes, directivos y estudiantes de la Educación Básica Superior ecuatoriana.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

##### **1.1.1 Descripción de la realidad**

Desde que surgió la escuela como institución formal, apareció también el problema de discernir los “contenidos de enseñanza” y de contar con el texto escolar como un recurso que contenga de forma lógica y pedagógica los conocimientos. En la actualidad, cuando la didáctica ha pasado del maestro al alumno y de la enseñanza al aprendizaje, los textos escolares son recursos imprescindibles, pero necesariamente deben contar con los rasgos de legibilidad adecuados a la edad del estudiante, sus competencias lingüísticas y su desarrollo cognitivo, para que atraigan y generen el aprendizaje esperado.

Los análisis de legibilidad textual forman parte del Análisis del Contenido que es una rama de la Lingüística, poco trabajada. Las principales propuestas sobre el tema han sido desarrolladas en el campo de la salud humana. Los instrumentos para medir los niveles de legibilidad se han aplicado mayormente a documentos de esta área y en idioma inglés. No se conocen investigaciones sobre la legibilidad de los textos escolares en el Ecuador; las referencias existentes son escasas, reseñan estudios realizados en otros países como España, Venezuela, Colombia y Chile, y en textos no específicamente didácticos.

En épocas anteriores, los gobiernos ecuatorianos no asumían textos escolares con carácter oficial. El gobierno de la Revolución Ciudadana lo ha hecho por primera vez y, con mayor empeño a partir de la reforma del año 2010. El Ministerio de Educación convocó a licitación pero no exigió ni realizó el análisis de legibilidad de las ofertas, lo que hubiera garantizado la accesibilidad lectora y la comprensión de los mismos; es decir, se omitió este elemento de calidad.

Sin embargo, maestros e instituciones educativas han manifestado reparos a los textos escolares distribuidos por el gobierno; así como también se ha observado el

maltrato al que los someten los alumnos, y aunque contienen información abundante y organizada sobre los conocimientos esperados en cada año escolar, al parecer no despiertan interés para el desarrollo de aprendizajes. Muchos alumnos no los leen, no construyen el conocimiento a partir de ellos y no se sienten motivados para el estudio. Pero los docentes casi no relacionan las deficiencias de aprendizaje con las cualidades lingüísticas de los textos escolares, a pesar de que a veces advierten que el tipo y tamaño de letra no son adecuados; en los informes de bajo rendimiento (CBDAB, 2011), se han desentendido de la variable legibilidad.

No se puede desconocer que en la comprensión de los textos escolares intervienen muchos factores. Se sabe que las dificultades pueden provenir del propio lector, pero también del texto; es decir, de su tipografía, vocabulario y estructura sintáctica, que pueden ser de difícil comprensión para el alumno. Actualmente, hay investigaciones mundiales que insisten en la trascendencia de la legibilidad como factor clave en la lectura y comprensión.

Además, es bien sabido que el aprendizaje escolar requiere factores motivacionales que despierten el interés y mantengan la convicción de su valor, a pesar de las dificultades. Para los docentes, cada vez es más difícil motivar a los alumnos si no cuentan con los recursos idóneos. Al respecto, vale reconocer que los estudiantes de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Daniel Álvarez Burneo (Técnico) - CBDAB - y de muchos otros planteles de la ciudad de Loja se contentan con lo mínimo. Según los registros de calificaciones, el 45% de estudiantes solamente aspiran a aprobar el año (CBDAB, 2011).

También se observa que los estudiantes, en gran porcentaje, acuden a las aulas sin el material didáctico, se olvidan los textos, no los trabajan en los apartados autoinstruccionales, o los pierden. El porcentaje de estudiantes que malogran los textos es casi del 50% en Colegio de Bachillerato Daniel Álvarez Burneo, según el criterio del Director de la Sección Ciencias, Lic. Arturo Castro. Tampoco se involucran como se espera, participan poco, exigen poco y no se interesan por el futuro. Entonces, es necesario investigar la relación entre la legibilidad de los textos escolares – en cuanto material didáctico- y los niveles de motivación para el aprendizaje de los alumnos.

### **1.1.2 Formulación del problema**

¿Cómo incide la legibilidad de los textos escolares en la motivación para el aprendizaje de los alumnos de Educación General Básica Superior?

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo general**

Determinar la relación de la legibilidad de los textos escolares con la motivación para el aprendizaje de los alumnos de 8º, 9º y 10º años de Educación General Básica Superior.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

1. Evaluar los indicadores de legibilidad de los textos escolares de 8º, 9º y 10º años de Educación General Básica, mediante escalas estandarizadas.
2. Reconocer los niveles de legibilidad de los textos escolares de 8º, 9º y 10º años de Educación Básica, de acuerdo al criterio de los estudiantes destinatarios y de del área de lengua y literatura.
3. Relacionar los resultados obtenidos en las evaluaciones de acuerdo al criterio de docentes y estudiantes destinatarios, y según las escalas estandarizadas.
4. Diagnosticar el grado de motivación para el aprendizaje de los estudiantes debido a la utilización de los textos escolares.
5. Reescribir parte de un texto escolar, correspondiente a un año de Educación Básica Superior, incorporando los indicadores de legibilidad.

### 1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El texto escolar debe contar con características didácticas, científicas, lingüísticas, tipográficas y de diseño editorial adecuadas a la realidad del estudiante para promover los aprendizajes previstos en el currículo. Sin embargo, en Ecuador nunca se han evaluado las propiedades de estos textos, especialmente en la parte lingüística referida a la legibilidad.

Por lo mismo, la investigación se justifica en la inexistencia de informes de legibilidad sobre los textos escolares de Educación Básica, a pesar de que algunos lingüistas reconocidos los recomiendan como factores clave para garantizar la lectura y comprensión por parte de sus destinatarios. El interés es determinar la existencia de los factores de legibilidad en los textos mencionados, insistir en su carácter imprescindible y reescribir parte de un texto escolar incorporando tales indicadores.

Además, se investiga la legibilidad de los textos escolares como factor indisociable de la motivación para el estudio y desarrollo de aprendizajes. El hecho que a los estudiantes no les guste la lectura y no estudien en estos años de educación básica puede obedecer, en alguna medida, a la dificultad de comprensión o a la intrincable construcción textual.

Los textos escolares de 8º, 9º y 10º años de Educación Básica están elaborados sobre la base de las exigencias de la actual reforma curricular. Como son distribuidos por el Ministerio de Educación a todos los estudiantes y al docente; muchas veces, en la práctica sustituyen a toda planificación didáctica y gestión del aprendizaje. En el mundo se escuchan críticas sobre el sometimiento total del maestro al texto escolar. Sin embargo, ¿qué sucedería si el maestro dependiera exclusivamente de un texto escolar de mala calidad? Simplemente provocaría el fracaso escolar. Por estas razones, es de mucha utilidad evaluar sus condiciones, entre ellas, la legibilidad que también es parte integrante de la calidad. Los principales beneficiarios son los directivos de las instituciones educativas, así como las autoridades distritales, zonales y regionales ya que contarán con un instrumento válido para recomendar adaptaciones pedagógicas y supervisiones oportunas para garantizar la calidad de la educación.

Los docentes del sistema educativo ecuatoriano no han reparado en este concepto; por lo mismo, no asocian los textos escolares con la legibilidad. Sin embargo, hay quienes opinan que, el tamaño de letra, en ciertas partes, es demasiado pequeño y que ello ocasiona dificultad para la lectura debido a los problemas visuales que adolece un considerable número de estudiantes. Por lo mismo, contar con un informe evaluativo completo de los factores de legibilidad de los textos es de utilidad para los docentes. Ellos podrán planificar y adecuar alternativas didácticas para mejorar el aprovechamiento o la superación oportuna de las falencias. Los estudios sobre Análisis del Contenido han determinado que un texto escrito para ser legible debe contener ciertos factores.

El tema de la legibilidad de los textos y de la escritura en general no es conocido en nuestro medio, no está presente en nuestra cultura lingüística ni se recomienda en la enseñanza de la Lengua Española, a pesar de que en otros contextos ha llegado a ser muy relevante; se espera contribuir con el planteamiento del tema, generar el interés en otros investigadores y exhortar para que se lo tome en cuenta en los ámbitos de la escritura y la lectura de textos. La legibilidad es una alternativa válida para generar cambios en la lingüística y en el sistema educativo referente a las propiedades de los textos escolares.

La relación existente entre indicadores de legibilidad de los textos escolares y la motivación para el estudio, constituye un ámbito de investigación nuevo en la cultura didáctica del país, no se conocen investigaciones al respecto, por lo que resulta de mucho interés para los maestros y los propios estudiantes. Si la relación es directamente proporcional, entonces el sistema educativo, el maestro y las instituciones educativas deberán hacer cambios inmediatos en los textos escolares "difíciles", o implementar medidas complementarias, para lograr el aprendizaje.

Como muestra del valor de la legibilidad y su relación con la motivación para la lectura y el aprendizaje, como colofón de la investigación se reescribe partes de un texto escolar evaluado; aquel que menos puntuación obtiene en la evaluación realizada por los estudiantes destinatarios. De este modo, se da muestra de la diferencia entre escritura poco legible y escritura legible, y del valor de esta última que ha merecido el reconocimiento de los diferentes investigadores y escalas de medición.

## **1.4 ALCANCES Y LIMITACIONES**

La investigación aborda el tema de la legibilidad de los textos escolares oficiales de la Educación Básica Superior ecuatoriana. Evalúa la legibilidad de estos textos mediante la utilización de escalas estandarizadas, el criterio de los estudiantes destinatarios y el aporte de docentes especialistas en el área de lengua y literatura.

Se utiliza la escala de INFLESZ (Índice de Flesch – Zigriszt) y la de Fernández Huerta, el criterio de 10 maestros del área de lengua española y literatura que trabajan en diversos establecimientos educativos de la ciudad de Loja y la percepción de alumnos destinatarios de los libros, pertenecientes al Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Álvarez Burneo y al Colegio La Dolorosa de la ciudad de Loja, Ecuador.

Los textos escolares objeto de investigación corresponden a 8º, 9º y 10º año de Educación General Básica del Ecuador. En cada uno se abarca las cuatro áreas fundamentales: Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura, durante el año lectivo 2012 – 2013.

Se reconoce el grado de motivación para el aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica de las dos instituciones educativas, mediante la aplicación de un test de motivación para el aprendizaje; y luego, se correlacionan las dos variables: la legibilidad y la motivación para el aprendizaje evidenciadas en este año escolar. Adicionalmente, se aplica a los docentes una encuesta para reconocer la motivación de los estudiantes debido a la legibilidad de los textos escolares.

Existe una limitación fundamental: la carencia de investigaciones semejantes en el ámbito de los textos escolares y de la didáctica en general. A pesar de que lingüistas y pedagogos ponderan la importancia de la legibilidad en la lectura y comprensión de textos, no hay investigaciones ni la suficiente bibliografía que puedan servir de apoyo para esta investigación. Las referencias existentes datan de algunos años y se refieren a estudios hechos en el extranjero. Consecuentemente, tampoco hay investigaciones que relacionan la legibilidad con la motivación. Debido a ello, se requiere un gran esfuerzo para conseguir la información conceptual y metodológica en orden a conseguir la meta propuesta.

## **1.5 HIPÓTESIS**

Los factores de legibilidad de los textos escolares motivan significativamente el aprendizaje de los alumnos de Educación Básica Superior.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

*“No hay espectáculo más hermoso  
que la mirada de un niño que lee.”  
Günter Grass*

#### 2.1 Marco referencial: el Sistema Educativo Ecuatoriano

El actual Sistema Educativo Ecuatoriano se rige por los principios y lineamientos de la Constitución Política del País (2008), la Ley de Educación Intercultural (2011) y el Reglamento de esta ley (2012). Además, el Estado ha puesto en marcha una reforma integral en todos los niveles educativos, desde el inicial hasta el superior, a partir del año 2010, orientado por el principio del Buen Vivir<sup>1</sup>.

La Constitución, la reforma y todas las leyes concernientes a la educación garantizan un sistema educativo bajo la consideración que la educación es un derecho y una obligación del Estado, hasta el nivel de bachillerato.<sup>2</sup>

La estructura del Sistema Educativo comprende las modalidades escolarizada y no escolarizada. La primera está formada por los niveles de Educación Inicial, Básica y de Bachillerato, articulados al Sistema de Educación Superior. El Nivel de Educación General Básica comprende 10 años obligatorios de escolaridad y en él también hay subniveles. La Educación Básica Superior está formada por los tres últimos años, 8º, 9º y 10º. Una vez superados, el estudiante puede ingresar al nivel de bachillerato (o educación secundaria/media).<sup>3</sup>

La Educación General Básica introduce al estudiante en el conocimiento de las disciplinas básicas (Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática, más las asignaturas optativas). El trabajo didáctico se realiza mediante el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño (DCD) que permiten al estudiante

---

<sup>1</sup> Declaración presente en la Constitución del Ecuador. (2008). Art. 26.

<sup>2</sup> La Constitución del Ecuador menciona el término bachillerato, que equivale a la educación secundaria. (2008). Art. 27.

<sup>3</sup> Ley Orgánica de Educación Intercultural en concordancia con la Constitución utiliza el mismo término. (2011). Arts. 37 – 43.

integrarse en un sistema articulado regido por estándares para cada nivel. El Estado, a través del Ministerio de Educación, ha previsto los mecanismos y recursos para evaluar y monitorear el cumplimiento de los objetivos y estándares de la educación en todos sus niveles y modalidades.

## 2.2 Antecedentes

Cambil M., J. (2008). *Desarrollo de un método de valoración de accesibilidad, legibilidad y usabilidad (ALEU) de páginas web de enfermería española*. Tesis presentada en la Universidad de Granada, para obtener el grado de doctor.

Es una investigación sobre la accesibilidad de las páginas Web españolas de enfermería. Utiliza el método de valoración ALEU, siglas que denotan sus tres componentes: accesibilidad material, legibilidad y usabilidad; al aplicarlo a 259 páginas web obtiene que, la característica más común de ellas es la usabilidad, le sigue la legibilidad y luego la accesibilidad física. En el criterio del autor, la fórmula de legibilidad más adecuada para el español es la de Fernández Huerta, que es menos rigurosa que la fórmula INFLESZ, por ejemplo, y al aplicarla encuentra que el 25% de páginas web no cumplen los criterios de legibilidad, aunque el 15% presenta una legibilidad muy fácil. Se reconoce que la gran mayoría de usuarios es el público general, y que las páginas difíciles solo podrían ser comprendidas por los profesionales de la medicina. Como resultado concreto presenta un grupo de páginas que deben mejorar las características de la accesibilidad; también una gran cantidad que debe mejorar la legibilidad como característica única o combinada con alguna de las demás.

Esta investigación, realizada desde el referente teórico de la legibilidad evidencia la importancia y actualidad de la materia, que es imprescindible en la redacción de textos escritos de carácter perlocutivo o de aquellos orientados a dirigir la conducta de los usuarios, como lo hacen los textos escolares. Adicionalmente, se verifica que la medición de legibilidad es un buen referente cuantitativo de la calidad de información que poseen los textos escritos.

Barrio, I. (2007). *Legibilidad y salud*. Tesis presentada en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Medicina, para obtener el grado de doctor.

El propósito de esta tesis fue adaptar las escalas de Flesch para evaluar la legibilidad de textos en el idioma español y elaborar un programa informático de *software* libre que facilite esta tarea a todos los usuarios. La metodología utilizada se basó en la aplicación de los métodos adecuados de validación y confiabilidad del instrumento. En la validación se tomó muestras de más de cien tipos de textos con lo cual se pudo generalizar los resultados. Para el análisis de confiabilidad se determinó el coeficiente de confiabilidad, así como la significancia de cada uno de sus ítems y apartados. Como producto se obtuvo una verdadera escala de legibilidad adaptada al idioma español que también es útil para los textos didácticos; además, varió el puntaje de "legibilidad normal" en relación con la escala de Fernández Huerta, y la del propio Flesch. Efecto de esta investigación es el programa INFLESZ que se ha utilizado en la evaluación de la legibilidad de los textos escolares de la Educación Básica Superior ecuatoriana. La tesis presta los fundamentos y facilita la obtención de los resultados de la primera parte de esta investigación.

Barrio, I., Lorda S., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, I., Hernando, P. (2008). *Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes*. Anales del Sistema Sanitario de Navarra. Revista Scielo. Navarra – España.

Objetivo del estudio es proponer una escala de legibilidad adecuada a los hábitos lectores de los españoles en cuanto a la salud. Los resultados obtenidos distinguen los niveles de legibilidad de diferentes tipos de textos, y se confirma las puntuaciones establecidas por la Escala INFLESZ, por lo que recomienda se incorporen en la escritura de los textos médicos. También se evalúa la facilidad/dificultad de lectura de los textos dirigidos por los médicos a los pacientes para que contribuyan al mejoramiento de su salud y a la prevención de las enfermedades. Se trata de una investigación descriptiva que analiza los textos médicos dirigidos a diversidad de pacientes. Se determina el paciente "promedio" y el texto "promedio" y se concluye que es necesario elaborar textos médicos más legibles.

Se demuestra que la legibilidad de los textos escritos dirigidos a pacientes es un indicador de calidad asistencial. El servicio que presta esta investigación tiene que ver con la validez e importancia del principio en el que se sustenta: los factores de legibilidad

son imprescindibles en los textos dirigidos a personas que deben leerlos, motivarse y aplicar sus contenidos.

Barrio, I., Lorda, S., Carmona, I., Escalona, I., Molina, A., Ayudarte, M<sup>a</sup>. L. (2008). *Opinión de los pacientes sobre la legibilidad de los folletos de Educación para la Salud*. Index de Enfermería. Versión impresa ISSN 1132-1296. v.17 n.4 Granada oct.-dic. 2008.

El texto se refiere a una investigación realizada para evaluar la legibilidad de los folletos de Educación para la Salud. Textos que el ministerio y sus programas editan para la promoción de la salud de la población y de sus usuarios específicos. Como resultado, se detecta la valoración positiva que tienen los folletos redactados en estilo coloquial; la utilización de frases cortas y directas, con estructura simple y fácil de entender. La metodología utilizada es la valoración empírica de los textos mediante el testimonio de informantes procedentes de diferentes grupos sociales. Se diversificó el estudio según el tipo de textos: trípticos, afiches, carteleros, etc. así como de acuerdo a los usuarios. Los resultados empíricos confirman la hipótesis teórica sobre la trascendencia de los factores de legibilidad en la escritura. Se concluye que, "no basta con que el autor tenga claro lo que quiere expresar, sino que debe evaluar si estará claro para el destinatario". Estas ideas también valen para el texto escolar por lo que constituyen una buena referencia teórica para esta investigación.

Barrio, I., Lorda, S., Melguizo, M. y Molina, A. (2011). *Consenso sobre los criterios de legibilidad de los folletos de educación para la salud*. Anales del Sistema Sanitario de Navarra. Versión impresa ISSN 1137-6627. Vol.34 no.2 Pamplona agosto del 2011.

Un estudio que comparte la misma línea de los anteriores: evalúa la legibilidad de textos médicos; en este caso, evalúa folletos de educación para la salud. En su ámbito de cobertura se habían editado varios folletos y se debía reconocer los resultados ocasionados en los pacientes. De forma empírica se analizó los folletos y se evaluó el impacto, más algunos no tuvieron resonancia. En virtud de ello, los autores y directivos elaboraron un consenso sobre la forma de elaborar los folletos de educación para la salud; hacen referencia a la incorporación de los factores de legibilidad. Además se reconoce la necesidad de implicar a los destinatarios en la redacción y diseño del material

impreso. Un estudio como este es un ejemplo claro de la importancia y actualidad de la legibilidad textual. Constituye una referencia analógica de primer orden en la investigación que se realiza sobre los textos escolares y la motivación para el estudio.

Escudero, M., Sánchez, S., González, R., Sanz, R., Prieto, M., Fernández de la Mota, E. (2013). *Elaboración y validación de un documento informativo sobre adenoamigdalectomía para pacientes*. Anales del Sistema Sanitario de Navarra, Vol. 36, Nº 1. Enero – abril 2013.

El objetivo de esta investigación es elaborar un documento informativo sobre adenoamigdalectomía siguiendo una metodología científica. Comprende dos momentos: la elaboración del documento y la validación. La premisa fundamental es que los pacientes y sus familiares deben comprender fácilmente los documentos de carácter sanitario para contribuir en el cuidado y promoción de la salud. En este artículo se describe fundamentalmente la segunda fase, el procedimiento de revisión y validación del contenido. La validación incluye tres momentos: la revisión de los contenidos por profesionales, el análisis de legibilidad gramatical y la revisión léxica por familiares de los pacientes. Por lo mismo, es evidente que el factor legibilidad es fundamental en la producción de textos.

Para esta investigación, constituye un soporte teórico sobre la actualidad de los estudios de legibilidad y su incorporación como elemento central de la escritura, sobre todo de aquellos textos dirigidos a lectores comunes y masivos, como pueden ser los textos escolares; adicionalmente, porque utiliza la fórmula INFLESZ, y con ello demuestra el valor de esta herramienta, que también se usa para evaluar los textos escolares de Educación Básica Superior.

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Seminario Internacional. Textos de Lenguaje y Comunicación*. Ediciones del Gobierno de Chile. Santiago de Chile.

El tema central del Seminario Internacional fue el texto escolar como herramienta de política pública para la implementación del currículum nacional y el consiguiente incremento de la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes. El texto referenciado contiene la sistematización de los trabajos expuestos en el Seminario Internacional sobre Textos de Lenguaje y Comunicación, realizado en la Pontificia

Universidad de Valparaíso en septiembre del 2009. Los aportes que el libro reúne son diversos, entre ellos, el análisis del contenido y las estrategias didácticas presentes en los textos escolares usados en distintos países. Como producto del seminario se ha editado este libro a manera de insumo expuesto a la reflexión y análisis para la producción y utilización de buenos textos escolares. Entre los tópicos objeto de discurso se cuenta el de la legibilidad. Por lo mismo, sus contenidos son un soporte importante que avala la incorporación de la legibilidad en la naturaleza del texto escolar y, desde este punto de vista, es un apoyo firme para la investigación aquí propuesta y desarrollada.

## **2.3 BASES TEÓRICAS CIENTÍFICAS**

### **2.3.1 Legibilidad**

#### **2.3.1.1 El contexto de la definición**

*El objetivo de la investigación en legibilidad es aprender a predecir y controlar la dificultad del lenguaje escrito.* (Georges Henry)

Hay que ubicar el tema de la legibilidad en el contexto de la comprensión lectora, y no únicamente como parte del diseño tipográfico; específicamente, en la teoría del texto, como condición indispensable para la comprensión.

No cabe duda que la lectura tiene gran importancia en la sociedad actual. Inclusive se ha convertido en un indicador privilegiado del nivel cultural de la población (pruebas PISA) y aún en política nacional de algunos países. Sin embargo, hay que considerar que ella se construye a partir del texto. En efecto, la comprensión lectora implica la utilización conjunta de información lingüística y no lingüística, que proviene del texto escrito y de la cultura/personalidad del lector, respectivamente.

Por estas razones, en la comprensión lectora se puede diferenciar variedad de niveles, ya que ella difiere en función del texto, de su estructura, contenido, claridad y coherencia; y de acuerdo a los conocimientos, intereses y estrategias del lector; sobre todo, de aquello que pueda hacer con el texto, mediante las estrategias para intensificar la comprensión o para detectar errores y vacíos en los textos (Solé, 2012).

Hay dos perspectivas para analizar la comprensión lectora: desde la recepción y desde el texto, referida esta última a las condiciones lingüísticas y de producción del mensaje escrito. Sin embargo, ninguna puede existir sin la otra; de ahí que para la comprensión lectora, necesariamente se deba tener en cuenta las condiciones del texto, porque su presentación influye en la lectura y en la comprensión (Rello, Baeza, y Saggió, 2013).

Se conoce que han habido estudios sobre legibilidad desde hace mucho tiempo, especialmente en la tradición religiosa judía, sin embargo, en la modernidad, Spencer anticipó ideas sobre la longitud de la frase y advirtió que, en la lectura cuanto más tiempo y atención se invierte en percibir e identificar las frases, menos tiempo y atención puede dedicarse a retener las ideas (Ríos, 2010). De ahí se deduce que, para facilitar la lectura, es aconsejable expresar las ideas con el menor número de palabras e incisos (frases cortas), y palabras con el menor número de sílabas (palabras cortas).

En 1917, E. Thorndike publicó los resultados de numerosas pruebas aplicadas a grupos de alumnos. En ellas, demostró que el conocimiento del significado de las palabras, durante la lectura, no implicaba siempre la comprensibilidad de los párrafos, por lo que consideró que la lectura es equivalente al razonamiento matemático; y que, el orden de las palabras, su correspondencia y la dinámica de la frase contribuyen a facilitar la comprensión del texto (Ríos, 2010).

Todo empieza con la disposición de las palabras en el texto, con su impacto visual y sonoro que atraen la percepción y la memoria como condición *sine qua non*. En efecto, en la comprensión lectora intervienen, primero la memoria a corto plazo para la identificación de las secuencias gráficas, luego las demás condiciones personales y textuales. Es decir, la memoria puede ser obstruida o potenciada por la configuración material del texto. Para Tinker (1963), la legibilidad tendría que ver con la facilitación tipográfica: tamaño de la letra, interlineación, justificación, subrayados (Herrera, 2011). Actualmente se considera que además de los elementos tipográficos del texto, también los lingüísticos condicionan fuertemente la comprensión lectora, a parte de las actitudes y habilidades del lector.

### 2.3.1.2 Definición

Hay varias definiciones del término “legibilidad”, desde diversas ópticas. A continuación se enlistan algunas, haciendo referencia al criterio de autoridades en el tema:

- ❖ Para el Diccionario de la Real Academia, la legibilidad se refiere de forma general, a lo que se puede leer (RAE, 2011).
- ❖ “La legibilidad es un atributo del texto, un conjunto de peculiaridades que favorecen o dificultan la comprensión lectora.” (Barrio, 2007, p. 97).
- ❖ “Condición imprescindible para que la composición de un texto impreso invite a la lectura y haga fácil su comprensión. También, las informaciones que posee el lector para interpretar el texto de la manera más completa posible.” (Mota, 1988, citado por Ríos, 2010, p. 240).
- ❖ “La legibilidad es el conjunto de características de los textos que favorecen o dificultan una comunicación más o menos eficaz entre ellos y los lectores, de acuerdo a las competencias de estos y a las condiciones en las que realizan la lectura” (Alliende, 1994, p. 7).
- ❖ “La ciencia de la legibilidad constituye el análisis del contenido tanto tipográfico como lingüístico. La legibilidad es la utilización de caracteres tipográficos lo más adecuadamente posible, la disposición de la frase en la página, la arquitectura tipográfica, la colocación en la página, así como la estructura lingüística y semántica de esas mismas frases más o menos apropiadas a una lectura rápida y a una buena memorización.” (Zsigriszt, 1993, p.9).
- ❖ “Condición imprescindible para que la composición de un texto impreso invite a la lectura y haga fácil su comprensión. También las informaciones que posee el lector para interpretar el texto de la manera más completa posible.” (Zsigriszt, 1993, p. 9).

Estas definiciones hacen referencia a dos aspectos clásicamente divergentes: la legibilidad material, tipográfica, y la lingüística referida a las condiciones léxico - gramaticales de un texto. Si bien, en el idioma inglés la legibilidad tiene que ver exclusivamente con el primero, en español y en la actualidad ya no se acepta este criterio. Para Zsigriszt, Barrio, Alliende y Rodríguez Diéguez, que son autoridades en el tema, el término legibilidad comprende la integración de ambos aspectos.



Insisten que la comprensión lectora depende del texto, así como del lector. Por lo mismo, es de suponer que ninguna obra tiene legibilidad cero o legibilidad total. Si el lector es activo, culto e interesado, la legibilidad del texto puede mejorar. Si la disposición tipográfica y/o lingüística no es tan clara, la perspicacia del lector puede volverla comprensible. Pero, en este caso ya no estaríamos ante un lector promedio. Por lo tanto, es necesario relacionar las características del texto y las del lector para determinar las posibilidades de éxito. Hay textos que pueden ser leídos fácilmente por un lector común y otros, que requieren personalidades diferentes.

El concepto de legibilidad permite la integración y estudio de tres partes de la lingüística: la fonología, la sintaxis y la semántica. La fonología porque incluye la sonoridad y visibilidad del signo lingüístico. El texto, como mensaje autónomo, requiere la correcta disposición de los signos para ser entendido fácilmente. La sintaxis, porque la legibilidad implica la correcta interrelación de los signos lingüísticos entre sí. La semántica, porque la comprensión tiene que ver con la aprehensión intelectual del significado, a partir de los signos gráficos o sonoros.

Adicionalmente, también la legibilidad aparece como factor motivacional para la lectura. Se la identifica con el conjunto de aspectos que "favorecen o dificultan la comprensión" o que "invitan" a ello. Se juzga al texto como un elemento con identidad propia, que debido a sus condiciones de legibilidad, puede motivar o repulsar el esfuerzo del lector. Zsigriszt (1994) ve al texto de forma optimista, como algo capaz de ejercer "atracción".

### **2.3.1.3 Clases de legibilidad**

F. Richaudeau, que es un autor muy referenciado en el tratamiento de la legibilidad, y aunque su visión haya sido superada por investigadores recientes, reconoció por primera vez la existencia y distinción de la legibilidad tipográfica y la lingüística, aunque concluyó que la primera es decisiva. En esa consideración, estableció que la legibilidad tipográfica tiene que ver con ocho factores (Barrio, 2007).

- ❖ Dimensiones de los caracteres: tamaño del tipo (8, 10, 12, 23,...).
- ❖ Dibujo de los caracteres: esqueleto (mayúscula, minúscula, negrita, cursiva ...).
- ❖ Dibujo de los caracteres: detalle de ejecución o estilo (arial, verdana...).
- ❖ Espacios y cortes entre las palabras.

- ❖ Líneas justificadas o no.
- ❖ Longitud de líneas.
- ❖ Espaciado de líneas: interlineado.
- ❖ Tintas y papeles.

Alliende, uno de los pocos estudiosos del tema en Latinoamérica, maneja una concepción más amplia del término, que considera integrador. En su definición incluye aspectos que desbordan el tratamiento lingüístico de la legibilidad. Este autor chileno, dice: "En concreto sostengo, sobre la base de un concepto de la lectura como un proceso interactivo, que la legibilidad abarca aspectos sensoriales (ligados a la materialidad del texto escrito), lingüísticos, psicológicos, conceptuales, estructurales y pragmáticos" (Alliende, 1990, p. 2). Cree que todos ellos influyen en la legibilidad global, de modo que la existencia de problemas en alguno puede convertir un texto en ilegible. Plantea seis tipos de legibilidad.

1. **Legibilidad física o material:** se refiere a la posibilidad sensorial que tiene el lector de dominar el texto. Sus dos aspectos más destacados son el tamaño y las características de las letras, por una parte, y la longitud del texto, por otra.
2. **Legibilidad lingüística:** hace referencia a la relación con el léxico y los aspectos morfosintácticos. En cuanto al léxico, se pregunta por su dificultad (vocabulario conocido o desconocido, frecuente o poco frecuente, fácil o difícil de leer). Los aspectos morfosintácticos se refieren a las construcciones gramaticales utilizadas que permiten que el lector enfrente exitosamente el texto.
3. **Legibilidad psicológica.** Los textos que interesan al lector son más legibles que otros. Algunos, aunque posean características materiales lingüísticas que facilitan la lectura, son incapaces de atraer a quien los lee.
4. **Legibilidad conceptual:** examina si el léxico puede ser comprendido por el lector (dificultad conceptual) y si el texto cumple alguna función dentro del contexto cultural del lector (significatividad).
5. **Legibilidad Estructural.** Todo texto tiene una estructura, es decir, un modo de presentar y organizar su contenido. La estructura u organización de un texto puede variar entre una gran simplicidad y una enorme complejidad. Una secuencia

cronológica de hechos puede ser considerada como una estructura simple. Una novela de la corriente de la conciencia, con numerosas asociaciones ocasionales y desarrollo tortuoso, es un ejemplo de estructura compleja.

6. **Legibilidad pragmática:** examina si, una vez terminada la lectura del texto, el lector puede obtener una respuesta global deseable (Alliende, s.f.).

En síntesis, la legibilidad comprende factores formales, lingüísticos, psicológicos, culturales y fisiológicos que inciden en la comprensión de los textos. Sin embargo, la mayoría de autores subdivide el concepto en dos grandes bloques: la legibilidad textual/lingüística y la formal/tipográfica, con una estrecha relación entre ellas, que determina el nivel de legibilidad de un texto.

#### **2.3.1.4 Factores lingüísticos de la legibilidad**

El lector y el texto, sujeto y objeto de la comprensión lectora tienen funciones diferentes y complementarias. Ambos ponen su aporte y convergen. No hay un lector *tabula rasa* ni textos asignificativos en el código de un idioma. Es por ello que, la comprensión, siendo una actividad cognitiva, afectiva e intencional del lector, requiere la existencia de elementos textuales indispensables. A estos elementos se los denomina factores de legibilidad, cuyo análisis es tarea de la lingüística textual.

En la comprensión lectora como actividad cognitiva se unen la capacidad cognitiva y la dimensión afectiva del lector, con los elementos discursivos del texto. Por lo mismo, las dificultades o estímulos pueden venir del texto e influir en el sujeto o del sujeto e incidir en el texto. Esta investigación centra el interés en el texto como ente concreto, en sus dimensiones léxicas, gramaticales, semánticas y pragmáticas en las que ha sido codificado el mensaje.

La comprensión del texto es actividad de un sujeto. El texto no se impone al lector, tampoco se opone. Más bien, es el sujeto quien guía y controla la lectura. Él puede hacer con el texto "lo que quiera" en los ámbitos del conocimiento y del disfrute estético; sin embargo, la organización, interpretación, procesamiento y utilización de la información

solo son posibles a partir de los conocimientos previos y del contenido existente en el propio texto (Ríos, 2010).

La comprensión del texto es individual, pero el significado es social. Por lo mismo, es imposible la comprensión sin el conocimiento, manejo e interpretación de la escritura, establecida por la comunidad hablante y la normatividad de la lengua. En los textos puede haber más de un significado, cuya ubicación e interpretación es tarea del lector, a pesar de que el propio texto los ofrezca. Adicionalmente, según la ciencia lingüística, el texto debe ser entendido como un todo con un significado global, que va más allá de la suma de sus partes; que resulta de la presencia e integración de los signos segmentales y suprasegmentales, (ámbito al que pertenece la legibilidad); de la intencionalidad del autor y del contexto comunicativo en que se produce (Ríos, 2010). Desde esta perspectiva, la comprensión de textos se conceptualiza como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el cual el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose en la información del texto y en sus conocimientos previos, de acuerdo con un objetivo de lectura (Makuc, 2011).

### **2.3.2 El texto**

Para la Real Academia Española de la Lengua (2001), "el texto es un enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos".

Los textos "son objetos multidimensionales, por lo que su estudio puede realizarse desde diversos puntos de vista, según la finalidad concreta que se tenga". (Castellá, citado por Ríos, 2010, p.147).

El texto es "una unidad semántica (unidad de significado) conectada por elementos estructurales (sintácticos) que expresa un hecho o una acción, a la vez que también hace referencia a personas, lugares y periodos situados en la realidad extralingüística". (Lutz y Hess- Luttich, citado por Ríos, 2010, p.147).

Estas y otras definiciones caracterizan al texto, sobre todo, como una unidad semántica y sintáctica, a parte de los elementos culturales, sociales, psicológicos y de cosmovisión que también intervienen en su configuración. Pero en esta investigación, se

aborda al texto únicamente en sus dimensiones fonológicas, morfosintácticas y sus interrelaciones, ya que de ellas se han ocupado los análisis de legibilidad; obviamente bajo la premisa que el texto es una totalidad.

Se asume que el texto es el conjunto de palabras organizadas de una manera determinada y que transmiten un mensaje con sentido completo. Por consiguiente, la "dificultad de un texto", en el marco de la teoría de la legibilidad, es identificada, exclusivamente desde su distribución fonológica, léxica, sintáctica y semántica, en contextos y estructuras redaccionales comunes. Ciertas realizaciones son intrínsecamente más difíciles que otras para un lector promedio, en determinados tipos de textos.

### **2.3.2.1 Tipos /clases de textos**

A parte de la identificación de los textos de acuerdo a la predominancia de las funciones del lenguaje, es típica y muy conocida la clasificación de Egön Werlich realizada en la década del sesenta del siglo anterior. Para este autor, hay cinco tipos de textos identificados por las diferentes estructuras lingüísticas y actividades cognitivas que utilizan: la descripción en textos orientados a indicar cómo es algo o alguien, la narración que cuenta cómo algo o alguien actúa, la exposición que implica el análisis o síntesis de ideas o conceptos sobre un tema, la argumentación que incluye la justificación de una verdad y la instrucción que se refiere a la forma de hacer algo indicando los pasos esenciales (Ríos, 2010).

Esta diversidad de textos implica la utilización y existencia de diversas intenciones comunicativas. El lector debe saber identificar la intencionalidad al reconocer e interpretar las estructuras lingüísticas de cada texto, remontarse al significado global con base en el análisis de sus elementos y desde ahí realizar todas las inferencias necesarias para una comprensión integral.

Adicionalmente, las propiedades textuales coadyuvan a la escritura y comprensión de los textos. Ellas son la coherencia, congruencia, consistencia y cohesión. Propiedades que hacen posible la comunicación escrita.

❖ **Coherencia-** Es la propiedad que hace que el texto nos lleve a la construcción de –al menos– un significado principal, aun cuando contuviera estímulos para varios significados. Cada significado construido servirá para explicar otro, para llegar a otro, para ejemplificarlo, etc. Es decir que, un texto no es un conjunto de signos lingüísticos carentes de sentido, que no llevarían a ninguna interpretación. Dicho en otros términos, un texto o unidad lingüística es producido por un interlocutor que sabe cumplir con el principio cooperativo. Si un texto describe, suponemos que esta descripción es de por sí significativa, o que permite a su vez una nueva introducción/descripción relacionada con la anterior y con la que conforma un todo (Ríos, 2010).

❖ **Congruencia-** “Es la propiedad que impide que en un mismo texto los significados se superpongan sin orden” (Raiter, citado por Ríos 2010, p. 151). A manera de ejemplo, no pueden construirse significados sobre los platos típicos de un lugar y a continuación la tabla de posiciones del campeonato nacional de fútbol. La congruencia permite el orden de una unidad lingüística para que esta tenga sentido durante el proceso de lectura.

❖ **Consistencia-** “Es la propiedad que permite (y obliga) que cada significado construido esté debidamente fundamentado en uno anterior, o eventualmente en lo ya conocido por todos, en el sentido común o mundo de lo conocido”. (Raiter, citado por Ríos, 2010, p. 152).

❖ **Cohesión-** “Es la propiedad que hace que un significado se enlace con otro, que tenga una referencia explícita a uno anterior o posterior, o expresamente con el mundo de lo conocido, que no surjan *per se*”. (Raiter, citado por Ríos 2010, p. 152). La cohesión permitirá que el receptor del mensaje tenga una base sólida de información dentro de la unidad lingüística, lo cual podría ayudar a una mejor otorgación de significados.

Sin embargo, tanto las propiedades textuales como los diferentes tipos de texto suponen la consideración de las condiciones de legibilidad, pues todo texto escrito incluye la utilización de términos, frases, oraciones y párrafos de la mejor manera; es decir, el buen uso de los recursos fonéticos y morfosintácticos básicos para codificar los mensajes.

Naturalmente que la legibilidad difiere de acuerdo al tipo de texto. Para un lector común no es lo mismo interpretar un texto narrativo que uno argumentativo. La lógica interna de cada uno exige la presencia de diversas estructuras en los párrafos, y por lo mismo, requiere actitudes y estrategias lectoras diferentes. La dificultad aún puede ser mayor en un texto expositivo de carácter científico referido a una disciplina específica, debido a la terminología especializada y, sobre todo, a las propiedades del texto. La congruencia puede percibirse relativamente fácil, no así las demás. En los textos especializados la coherencia, consistencia y cohesión requieren mayor construcción y por ello también mayor esfuerzo para detectar las redes semánticas que se tejen. Debido a ello, crece la dificultad para encontrar las ideas principales o el mensaje global de los textos. Un poco menos complejos son los textos argumentativos que configuran ensayos o microensayos, pero cuando la lógica de la argumentación involucra el uso de diversos aportes y experimentos que la sustentan, crece la dificultad, en comparación con las narraciones lineales o la exposición de noticias, por ejemplo.

### **2.3.3 Los análisis de legibilidad**

#### **2.3.3.1 Legibilidad de palabras**

En 1932, George Zipf planteó la *Ley del mínimo esfuerzo* en la lingüística, también llamada *Ley de Zipf*. Según ella, un pequeño número de palabras es utilizado frecuentemente, en detrimento de muchas otras, ya que en los discursos resulta más cómodo utilizarlas; estas son, las palabras conocidas (Rodríguez Diéguez, Linuesa, Roda, Beltrán, Quintero, s. f.) y las más cortas. Esto coincide con el criterio de Giulio Lepschy quien sostuvo que la utilización de las palabras siguen este orden: a) las más breves, b) las más antiguas, c) las más fáciles morfológicamente y c) las más extensas. En esta consideración, se puede aseverar que la determinación del nivel de legibilidad de un texto obedece a tres dimensiones de análisis: léxica, textual/ segmental y oracional/clausal (Anula, s.f.).

En consecuencia, las palabras más cortas son de fácil decodificación y de uso más frecuente. Como los términos se clasifican en lexicales y funcionales (en la terminología de Chomsky); los lexicales, por lo general, son más extensos y poseen una mayor carga semántica. Los funcionales son más cortos y sirven para contribuir al funcionamiento gramatical de la lengua; ejemplo de ellas son: “en”, “de”, “que”, “y”, “el”. La legibilidad tiene

que ver con las palabras lexicales que tienen un valor semántico propio: su extensión y uso tienen valor fundamental.

Mandelbrot realizó una corrección estadística a la relación propuesta por Zipf, que dio como resultado la *ley de Zipf-Mandelbrot*. Dijo: la variabilidad o dispersión de los textos debe ser interpretada como las fluctuaciones provocadas por las palabras más extensas, que están asociadas a las categorías léxicas. Por lo tanto, la legibilidad textual estará determinada por la varianza total de los caracteres de un texto en función de las distancias al cuadrado entre cada caracter y el promedio de caracteres de la frecuencia. Así, a menor variabilidad, mayor facilidad; a mayor variabilidad, menor facilidad de lectura (Muñoz, 2006).

¿Cuál es la razón para esta proporción? Analíticamente, la lectura implica la decodificación de letras, sílabas, frases, oraciones y de textos más extensos. En realidad, es un proceso interactivo multinivel, en la que se puede analizar al texto en varias direcciones, a partir de las unidades que van desde las letras hasta el texto en forma global. Además, para procesar los rasgos explícitos de un escrito, el lector asocia una cantidad considerable de conocimientos anteriores. La interacción entre procesos basados en el texto y los conocimientos previos, y entre los diversos niveles dentro del propio texto es esencial para la comprensión lectora.

En la lectura, la percepción otorga sentido a unos caracteres que los reconoce como formas conocidas y disponibles en la memoria. Este reconocimiento corresponde a la memoria de corto plazo que funciona y se facilita en unidades de signos, que al estar integrados en sucesivas secuencias permiten al lector configurar el sentido total del texto en la memoria de largo plazo.

Richaudeau hizo experimentos para medir la memoria a corto plazo sobre letras o caracteres gráficos. Demostró que las personas no retienen más de seis letras dispuestas en forma inconexa, ni más de cinco palabras sin relación significativa, ni más de 22 palabras dentro de una frase coherente. Esos son los límites de la memoria inmediata que condicionan la lectura, ya que en ella la visión recorre espacios finitos que requieren necesariamente una retención inmediata. Por ello, es recomendable escribir frases que



contengan entre 20 y 25 palabras entre punto y punto, para facilitar la memoria de estos mensajes escritos, en concordancia con la teoría de R. Flesch (Ascanio, 2011).

En conclusión, cuando los caracteres suscitan un significado léxico, o un mensaje con sentido, la posibilidad de retención es mayor así como también la facilidad de decodificación/construcción del significado. Por lo que, es indispensable reconocer las posibilidades de relación semántica y sintáctica que mantienen los signos en los textos. El manejo de abundante vocabulario conocido facilita la legibilidad en el caso del lector novato aunque no tanto en el lector adulto (Zsigrist, 1993). En consecuencia, las palabras aisladas no representan la dificultad de un texto, sino la forma en que se relacionan con otras.

Sin embargo, como el nivel de lectura es diferente de acuerdo a la cultura y motivación del lector, el mismo Richaudeau demostró que la memoria inmediata de palabras para un lector ilustrado es de 22.5, mientras que para un medianamente ilustrado es de 16. Por lo que, para él, las frases comprensibles deben tener una longitud promedio de 15 palabras (Zsigrist, 1993).

### **2.3.3.2 Legibilidad de frases**

En la comunicación escrita no se ha definido diáfananamente las unidades de realización, y por lo mismo el orden y estructura del texto puede variar de acuerdo al estilo, la intencionalidad, género literario, tipo de texto, etc.

Un escritor responsable busca elaborar una redacción accesible que motive, atraiga y facilite la comunicación con el lector. Y aunque a veces tenga la necesidad de utilizar recursos técnicos o especializados, mantiene la intención de comunicarse con alguien que pueda descifrar con propiedad sus ideas. Para lograr este propósito, hasta ahora, se ha considerado el valor fundamental de utilizar el orden lógico de la frase. Con este nombre, se hace referencia a la "estructura lineal"; es decir, a la posición contigua del sujeto y predicado en la oración gramatical. Se afirma que esta estructura garantiza también el "orden lineal" de la comprensión. En consecuencia, la legibilidad de la frase aumenta a mayor relación lógica entre sus partes; es decir, si evita empezar por el predicado, usar la voz pasiva, contener muchos incisos, abundar en subordinadas, utilizar frases retorcidas y

demasiados conectores. Por lo que, en orden a conseguir mayor legibilidad, es mejor dividir las frases complejas en varias menores, utilizando los signos de puntuación.

Esto también se debe al mismo principio, ya expuesto: la memoria a corto plazo retiene de mejor manera los enunciados con relación semántica y estructura lógica. De acuerdo al recurso de anticipación lectora, un término induce otro siempre que se relacione de forma racional. El sujeto se dirige a un predicado y el predicado sigue a un sujeto. Pero cuando las frases forman párrafos y estos conforman textos extensos, la distinción sujeto y predicado se pierde y la memoria divaga. En ese caso, es válido el uso de recursos para estimular la retención como los marcadores textuales y las repeticiones, que son formas de evitar la distracción.

En los estudios sobre la legibilidad textual, desde el principio se viene considerando que la menor extensión de la frase es una condición favorable. Rudolf Flesch, en la década del cuarenta del siglo XX consideró que ello se debe a la "complejidad sintáctica" que implica una frase extensa (Szigriszt, 1993). Otro elemento favorable es la presencia de referencias personales, que activan significados concretos y funcionan a manera de marcadores textuales que permiten dirigir la atención a lo concreto y alimentar la memoria. Szigriszt considera la presencia o ausencia de los siguientes puntos fundamentales, en el estudio de la legibilidad del texto, hasta el año de 1992 (Szigriszt, 1993, p. 81):

- Esquema lógico
- Estructura sintáctica
- Grado de abstracción
- Familiaridad del vocabulario
- Tamaño de las palabras
- Extensión de la frase

Barrio (2007) plantea estos otros:

- Palabras
- Sílabas
- Frases
- Promedio sílabas / palabra
- Promedio palabras / frase.

Daniel Cassany diferencia la legibilidad alta y baja, atendiendo a los siguientes elementos (Caula, Gazzaneo, y Oropeza, 2009, p. 21):

#### **Legibilidad alta**

1. Palabras cortas y básicas
2. Frases cortas
3. Lenguaje concreto
4. Pocas oraciones subordinadas o incisos cortos
5. Información importante al comienzo
6. Presencia de marcadores textuales (conectores).
7. Presencia de repeticiones.
8. El verbo ocupa el lugar lógico.
9. Variación tipográfica.

#### **Legibilidad baja**

1. Palabras largas y complejas
2. Frases largas
3. Lenguaje abstracto
4. Abundantes oraciones subordinadas e incisos largos
5. Enumeraciones excesivas
6. Información importante al final
7. Monotonía
8. Carencia de marcadores textuales que indiquen la ilación entre frases.

Según Cassany, otro estudioso de la legibilidad textual, “la mayor legibilidad de un fragmento se basa en la menor extensión de las frases, en un mayor grado de concreción (con más palabras personales y más mayúsculas que no empiezan oración) y en la ausencia de terminología específica.” No cree que es determinante la extensión de las palabras, pero acepta que el número de incisos, el orden de las palabras o el tipo de conectores, pueden intervenir de manera significativa. Y añade que, “según estos parámetros, los cómics (*Tintín*), los libros de lectura y de texto de enseñanza básica o la literatura de consumo (*Corín Tellado*) son los textos más legibles; en el extremo opuesto figurarían los artículos científicos, la literatura de élite (Proust) o algunos periódicos (*Le monde*)”. (Cassany, 1995).

La legibilidad se relaciona con la memoria y esta con la percepción porque efectivamente, la retención en la memoria de corto plazo (decodificación) es un recurso para la comprensión, aunque no la causa eficiente, inclusive la comprensión profunda implica la memoria del texto, haciendo referencia a las situaciones en las que se produce (Muñoz, Schelstraete, 2008) y a la progresión del propio texto. El primer nivel de comprensión es precisamente la retención de lo leído en lo referente a términos, detalles,

mensajes específicos, y datos ubicados en secuencias de inteligibilidad y racionalidad más extensas. La comprensión global implica una interacción de la comprensión de términos, segmentos y frases en dirección de ida y vuelta, de las partes al todo y viceversa. En todos los casos, la decodificación y retención son elementos imprescindibles. Esta explicación de la memoria resulta muy elocuente:

En la lectura, la memoria inmediata retiene durante unos segundos un cierto número de palabras con un significado global; envía esta sustancia significativa a la memoria a medio y largo plazo y, enseguida la memoria inmediata borra esta primera secuencia; después almacena una segunda secuencia de palabras y la envía también a la memoria a medio y largo plazo, y así sucesivamente. (Coromina, 1994, p. 68).

En esta dialéctica entre lector y texto, es necesario reconocer que, en principio, hay una interrelación más o menos directa entre las condiciones del texto y los niveles de comprensión lectora, que se debe tener en cuenta, sobre todo, en la redacción de los textos orientados a la enseñanza escolarizada y específicamente a la enseñanza del idioma. Además, reconociendo la importancia de las unidades de lenguaje y de sus condiciones para favorecer la legibilidad, en esta investigación se asume que los factores de legibilidad de los textos son aquellos recomendados por Inés Barrio y colaboradores, y por Daniel Cassany. Se espera que la síntesis propositiva de ambos autores garantice la medida y el sustento deseables.

#### **2.3.4 Los estudios sobre legibilidad**

##### **2.3.4.1 Los instrumentos para evaluar la legibilidad**

En 1921, Edward Thorndike recogía en su libro *Teacher's Word Book* un listado de 10.000 palabras ordenadas por frecuencia de uso, la misma que fue utilizada por muchos maestros norteamericanos para contabilizar manualmente la dificultad de lectura de los textos escolares en la medida que incorporaban las palabras de este listado. Después Edgar Dale redujo el listado a 769 con la misma finalidad, aunque en 1948 la subió a 3000; además este autor también contribuyó a la elaboración de la fórmula de legibilidad Dale Chall (Barrio, 2007).

En 1928 Mabel Vogel y Carleton Washburne estudiaron las características estructurales de los textos e hicieron una evaluación empírica de los mismos, con la finalidad de medir la legibilidad. Analizaron 10 factores textuales pero concluyeron que los más importantes eran cuatro. A partir de ahí construyeron y validaron una fórmula, que debía aplicarse a una muestra representativa de 1000 palabras por texto (Barrio, 2007).

En 1935 William S. Gray y Bernice Leary publicaron el libro *What makes a book readable* que contenía una investigación sobre los factores que favorecen la legibilidad de los libros destinados a adultos con bajos niveles de lectura. Para ello, estudiaron muestras de 100 palabras tomadas de libros de ficción, revistas y periódicos habitualmente leídos por este tipo de ciudadanos. Lograron identificar 228 factores, que los distribuyeron en cuatro grupos: contenido, estilo sintáctico y semántico de redacción, formato tipográfico y organización del texto. Con base en estos estudios crearon la fórmula de legibilidad denominada "Comprehension Score" (CS) (Barrio, 2007).

Rudolph Franz Flesch es sin duda uno de los personajes más influyentes en el desarrollo de las fórmulas de análisis de la legibilidad lingüística. De sus investigaciones obtuvo cuatro conclusiones importantes

- Que la variable "vocabulario", clave de todas las fórmulas de legibilidad, es importante para los niños en la lectura, pero no para el lector adulto.
- Que un factor claro de dificultad radica en el número de morfemas afijos (prefijos, sufijos e inflexiones finales de las palabras), porque suelen aparecer en palabras de significación muy abstracta.
- A mayor longitud de las palabras, mayor dificultad de comprensión.
- Las referencias a personas despiertan el interés por el texto escrito (Barrio, 2007).

Produjo una fórmula para determinar las dificultades de comprensión de la escritura, tomando en cuenta los siguientes aspectos: promedio de palabras por frase, número de afijos, número de nombres personales.

En 1948 revisó su anterior propuesta, y creó dos herramientas distintas de análisis: la fórmula "Reading Easy Score" (RES) (Grado de facilidad de lectura), y la fórmula "Human Interest" (HI) (Índice de Interés Humano). La fórmula RES de Flesch reducía los factores

de legibilidad a dos, la extensión media de las palabras, y la extensión media de las frases (Barrio, 2007).

Por su parte, el Índice de Interés Humano (HI) recuperó el tercer factor de la fórmula original de 1943, desdoblado en dos subfactores. La hipótesis era que cuantas más referencias “humanas” haya, es decir, a “personas” en un sentido singular o concreto, más interés despierta en el lector y más fácil resultaba la lectura (Barrio, 2007).

Los dos factores adicionales eran: palabras personales y frases personales dirigidas directamente al lector, como las exclamaciones, y toda frase incompleta cuyo significado tenga que ser inferenciado del contexto (Barrio, 2007).

El nivel de facilidad de lectura de Flesch valora el texto en una escala de 100 puntos; cuanto más alto sea el puntaje, más fácil será la comprensión. En la mayoría de los documentos estándar, el resultado se ubica en el intervalo comprendido entre 60 y 70. La fórmula propuesta por Flesch es:  $206,835 - (1,015 \cdot \text{PLF}) - (84,6 \cdot \text{PSP})$ . Donde, PLF es el promedio de longitud de frase (el número de palabras dividido por el número de frases) y PSP el promedio de sílabas por palabra (el número de sílabas dividido por el número de palabras). (Blanco, A. y Gutiérrez U., p. 323). Sin embargo, los índices de la escala Flesch que son válidos para el idioma inglés, no sirven para el español porque este idioma utiliza frases y palabras más largas.

Robert Gunning, en 1952 publicó una fórmula de legibilidad desarrollada para adultos denominada “Gunning Fog Index”. Esta fórmula utiliza dos variables, la extensión media de las frases y el número de palabras con más de dos sílabas, en muestras de 100 palabras. El resultado es un número que señala el nivel educativo requerido para la lectura de los textos.

Además planteó los “diez principios de la escritura clara, que son los siguientes:

- Principio Uno. Usa frases cortas.
- Principio Dos: Prefiere lo simple a lo complejo.
- Principio Tres: Prefiere las palabras familiares.
- Principio Cuatro: Evita las palabras innecesarias.
- Principio Cinco: Pon tus verbos en forma activa.
- Principio Seis: Escribe como hablas.

- Principio Siete: Usa términos que tu lector pueda visualizar.
- Principio Ocho: Conecta con las experiencias de tus lectores.
- Principio Nueve: Usa recursos variados.
- Principio Diez: Escribe para expresar, no para impresionar". (Barrio, 2007, p. 127).

A partir de 1950, en la cultura norteamericana sobresalen cinco descubrimientos importantes referentes a instrumentos para determinar la legibilidad de los textos: el Test de Cloze (1953) y sus derivados, el Gráfico de Legibilidad de Fry (1963), la Fórmula SMOG (1969) y, por último, las fórmulas generadas por el ejército norteamericano, la fórmula FORECAST (1973) y la Escala de Flesch-Kincaid (1975). Desde los años ochenta, los aportes se dirigen más bien a informatizar los instrumentos para medir la legibilidad. (Barrio, 2007).

Excepto el Test de Cloze que no es una fórmula de análisis de legibilidad, sino un test de evaluación psicolingüística, que consiste en omitir sistemáticamente palabras de un texto en prosa y, posteriormente, evaluar el éxito que el lector tiene en reemplazar las palabras suprimidas, todos los demás buscan medir la legibilidad de los textos y establecer una puntuación media para el lector común en la cultura norteamericana. Para este propósito, todos toman en cuenta la longitud de las palabras y de las frases.

En España, la investigación sobre fórmulas de legibilidad empieza con los trabajos de José Fernández – Huerta. En 1959, expuso dos procedimientos de evaluación de la legibilidad: el "Método de Yoakam", y el "Método de Flesch". En ellos, planteó una adaptación de la fórmula RES de Flesch de 1948 (Barrio, 2007).

A mediados de los años 70 los estudios sobre legibilidad fueron retomados por el Departamento de Didáctica de la Universidad de Valencia a cargo de López Rodríguez y por Rodríguez Diéguez en la Universidad de Salamanca. Ellos utilizaron un elevadísimo número de factores para diseñar fórmulas de "lecturabilidad", que tienen un enorme y complicado aparataje matemático. Llegaron a trabajar con 33 factores, con sus respectivos coeficientes, aunque actualmente los han reducido a doce. Todos ellos corresponden a dos grandes conjuntos, la legibilidad lingüística léxica, y la legibilidad gramatical (Barrio, 2007).

La aportación más relevante en español para el análisis de legibilidad lingüística en el ámbito del periodismo fue realizada en 1992 por Francisco Szigriszt Pazos, autor de la tesis doctoral, "Sistemas predictivos de legibilidad del mensaje escrito: fórmula de perspicuidad". En este trabajo Szigriszt no sólo validó la fórmula RES de Flesch, sino también el Índice de Interés Humano, para los idiomas español y francés, a partir de la versión original en inglés (Barrio, 2007).

Francisco Szigriszt Pazos, en su tesis doctoral sobre legibilidad, realizó una verdadera validación de la fórmula RES al español, modificando las constantes de la fórmula original y rebautizándola como Fórmula de Perspicuidad. Realizó simultáneamente una adaptación de la escala de interpretación de Flesch, a la que llamó "Escala de nivel de Perspicuidad". "Para Szigriszt un texto tiene una legibilidad normal cuando tiene puntuaciones entre 50 y 65 sobre 100 y se va haciendo más difícil según se aproxime a los tramos cercanos a 0, donde se sitúa la literatura científica, técnica, filosófica" (Barrio *et al*, 2008, p. 136). Parte de la idea que el nivel cultural de la población se ha elevado en los últimos años, y que por lo tanto, la percepción de que algo es "fácil" o "difícil" de leer ya no es igual a lo que pensaba Flesch.

Szigriszt mantuvo los mismos siete niveles de dificultad progresivos planteados por Flesch, pero cambió las puntuaciones en su escala de nivel de perspicuidad (legibilidad) con estos rangos: muy difícil, difícil, bastante difícil, normal, bastante fácil y muy fácil (Barrio, 2007, pp. 150 -154).

Una de las falencias de la fórmula de Fernández- Huerta es que nunca se validó realmente la escala de interpretación de las puntuaciones. Solo se asumió que la puntuación de corte adecuada era 60 puntos sobre 100, como en la fórmula original RES de Flesch, que corresponde a la edad de 12 años.

Las aportaciones de Szigriszt son clave para el estudio de la legibilidad en lengua española, aunque tiene la limitación fundamental de haber utilizado un muestreo de conveniencia, no aleatorio y no representativo para validar la escala de puntuaciones (Barrio, 2007). Considerando esta falencia, Barrio juzgó necesario mejorarla. Efectivamente, en su investigación de tesis doctoral, que es referenciada en este estudio, realizó un ajuste en la escala de interpretación de Szigriszt; además hizo la adecuación del programa informático INFLESH para el idioma español, que sirve como una herramienta



para evaluar la legibilidad de los textos con la escala mejorada. Szigriszt proponía una modificación de los tramos de puntuación originales de Flesch, lo cual fue revisado por Barrio, utilizando una muestra de tamaño suficiente y aleatoria.

#### **2.3.4.1.1 El programa informático INFLESZ**

Existen herramientas informáticas para analizar la legibilidad de los textos, pero consideradas las principales deficiencias, Inés Barrio Cantalejo se propuso adaptar el programa INFLESZ al idioma español. Su objetivo fue superar las falencias de los demás, porque:

- No existen programas informáticos específicos para evaluar la legibilidad en español; se refieren, sobre todo, al idioma inglés,
- Las utilidades incluidas en las versiones en español de los programas de tratamiento de textos Microsoft Word y Corel Word Perfect tienen varias falencias como: descuido en la actualización del programa en las sucesivas versiones, variación de medidas y falta de análisis sintáctico en lo referente a voz activa y pasiva, complejidad del vocabulario y complejidad de oraciones (Barrio, 2007).

El programa INFLESZ, creado por la autora antes mencionada, es un software libre que puede descargarse desde la página [www.legibilidad.com](http://www.legibilidad.com). En él recoge y automatiza el funcionamiento de las herramientas que se han mostrado más útiles y fiables para la medición de la legibilidad de los textos.

INFLESZ Calcula 9 parámetros útiles para evaluar la legibilidad de un texto:

- palabras
- sílabas
- frases
- promedio sílabas / palabra
- promedio palabras / frase
- índice Flesch-Szigriszt
- grado en la Escala Inflesz
- correlación Word
- Flesch-Fernández Huerta.

### 2.3.4.1.2 Grados en la escala INFLESZ

Se establece una asociación entre el Índice de Flesch ZIGRISZT del texto y la escala de dificultad de lectura. Esta escala establece 5 niveles de dificultad, en una puntuación de 0 a 100. Luego del procesamiento informático, y considerando los parámetros anteriores el programa califica al texto dentro de los 5 niveles.

#### ESCALA INFLESZ

PUNTOS	GRADO	TIPO DE PUBLICACIÓN
< 40	MUY DIFÍCIL	UNIVERSITARIO, CIENTÍFICO
40 – 55	ALGO DIFÍCIL	BACHILLERATO, DIVULGACIÓN CIENTÍFICA, PRENSA ESPECIALIZADA
55 – 65	NORMAL	E.S.O., PRENSA GENERAL, PRENSA DEPORTIVA
65 – 80	BASTANTE FÁCIL	EDUCACIÓN PRIMARIA, PRENSA DEL CORAZÓN, NOVELAS DE ÉXITO
>80	MUY FÁCIL	EDUCACIÓN PRIMARIA, TEBEOS, CÓMIC

Según esta escala, el límite de lo que es accesible al ciudadano común es 55 puntos. Es decir, un texto para ser leído y comprendido con facilidad por un ciudadano medio, debe tener un índice mayor a 55 puntos, o lo que es lo mismo, pertenecer a los grados 1, 2 y 3 de la escala.

### 2.3.5 La motivación

#### 2.3.5.1 La legibilidad como estímulo motivador

En el comportamiento humano, existen factores o estímulos que atraen, impulsan o dirigen la conducta. Hay porqués que describen, dan razones del obrar y lo promueven;

es decir, lo motivan. En consecuencia, la motivación es la atracción hacia un objetivo, capaz de desencadenar el esfuerzo, superar la adversidad y sostener la acción para lograrlo (Naranjo, 2009). Por analogía, suele decirse que la motivación es el motor, la palanca o el impulso psicológico del obrar humano.

El verbo motivar significa orientar la conducta hacia un propósito, incentivar la acción y potenciarla con solidez para asegurar la obtención de resultados. Supone la existencia de desencadenantes y repulsivos psicológicos que favorecen o inhiben el comportamiento. Entre los aspectos que impulsan, suele mencionarse las necesidades, deseos, tensiones, retos, incomodidades y expectativas individuales o sociales, conscientes o inconscientes.

Existen diversas teorías para explicar el funcionamiento de la conducta humana. En este estudio se toman en cuenta las siguientes: la conductista, la axiológica y la neurocognitiva.

Para la **teoría conductista**, cualquier conducta se explica por su relación con un estímulo externo. Es la reacción a la impresión de un estímulo decía Watson. Por lo mismo, el estímulo es el factor determinante y, aunque no se haya logrado establecer con precisión los niveles de predecibilidad de las conductas, varios autores esperaban que en algún momento aquello fuera posible, en la medida que la fuerza estimulante también pueda ser descrita y controlada. En este caso, el estímulo es la motivación, por lo que se identifica con un cúmulo de energía o elemento físico externo, que causa el desencadenamiento conductual.

En esta teoría, también se considera que las necesidades son activadoras de la conducta. En efecto, la necesidad implica carencia de algo imprescindible para el ser humano, que debe ser agenciado por sí mismo; pero también es el deseo apremiante de algún bien, percibido e internalizado como valioso e imprescindible. Motivan la acción porque gracias a ellos, el individuo se lanza a su consecución, con la esperanza de obtener satisfacción y bienestar; por lo mismo, la motivación no tiene que ver solo con la carencia sino, sobre todo, con la proyección del objeto/valor deseado. Las necesidades que explican la motivación pueden ser varias. Una escala de necesidades más utilizada es la de Abraham Maslow.

**La teoría axiológica** sostiene que las fuerzas físicas no generan la conducta humana sino las espirituales, referidas a los valores o cualidades ideales. En este contexto, se acepta que las cosas están revestidas con estos atributos que el ser humano es capaz de descubrir o aprehender por intuición emocional; una vez detectados, impulsan el obrar o lo refrenan. M. Scheller, el representante más conspicuo de esta posición, propone una ética material de los valores. Según él, los valores no están dentro de las personas sino fuera, no son creados sino descubiertos, pero ejercen una poderosa atracción que desencadena el accionar. En este proceso, el sujeto humano actúa convencido, atraído y capturado por el valor, tanto en el medio como en el resultado. En este caso, los niveles de motivación están relacionados con la escala de valores asumida y por la valoración concreta que hace de las cosas y sucesos en los cuales compromete su conducta. Para la teoría axiológica, la motivación tiene que ver más con la orientación hacia una meta que con la satisfacción del momento. Las aspiraciones, proyectos y objetivos, son los auténticos motivadores que comprometen el obrar y la existencia misma del humano. Posiblemente ciertas metas no estén a la mano o no se logren nunca, pero ejercen atracción y orientan la conducta.

**La teoría neurocognitiva.** Diversos autores sostienen que existe un vínculo entre las emociones y la motivación. Así por ejemplo, Bisquerra en el año 2000 decía que, desde la neurofisiología se ha comprobado la relación entre emoción y motivación; que “las estructuras neuronales y los sistemas funcionales de la motivación y de la emoción a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido con el nombre de Sistema Límbico”. (Naranjo, 2009, p. 175). Cuando se genera una emoción se produce una predisposición a actuar. Es una motivación reactiva; es decir, la conducta es motivada como respuesta a las condiciones del medio (que funcionan como estímulos naturales). Ante las circunstancias, surge la emoción en relación con aquello que es importante para la persona.

En esta perspectiva, la motivación tiene que ver preferentemente con disposiciones neuronales inherentes a la naturaleza humana que le permiten reaccionar de cierto modo para resolver las necesidades biológicas y de homeostasis en el medio. Entre las condiciones neurofisiológicas desencadenantes de la reacción/motivación están aquellas propias del sistema nervioso central, específicamente cerebrales y los procesos fisiológicos de la percepción sensible. Conjugados los dos aspectos por mecanismos

naturales producen patrones de reacción motivación unas veces de carácter netamente natural denominados emociones y otras de carácter más elaborado como los sentimientos. De esta manera, se considera que las emociones y sentimientos son los motivadores fundamentales de la persona para la satisfacción de las necesidades biológicas y de aquellas que estima imprescindibles. En palabras de Derek Denton no solo la motivación sino la "conciencia se origina en las primeras emociones" ya que ellas conllevan un ímpetu "imperioso" de actuar (Denton, 2009). Antonio Damasio es partidario de la misma idea y la describe con estos términos: "nuestras emociones guían, ora entre bastidores ora entrando en escena abruptamente, nuestro actuar y nuestro cavilar en el mundo". (Damasio, 2010).

En conclusión, para estas teorías (sin entrar en especificaciones) la motivación se explica en la relación dialéctica entre el desarrollo biológico del individuo y el mundo exterior, la condición interna y externa, su estructura física y socio - espiritual. Pero sobre todo, en la imperiosa necesidad humana de relacionarse con el entorno y responder a sus desafíos para continuar la vida y dirigirse a la realización.

Ninguna desconoce la importancia de los estímulos, al contrario los ponderan y describen, aunque las teorías oscilan en la identificación de los mismos como elementos físicos, naturales o espirituales. Sin embargo, no se ha comprobado que un determinado estímulo sea la causa eficiente de una acción voluntaria. Existe la posibilidad de que, en ciertas circunstancias ello no suceda o también de que el hombre actúe a pesar o más allá de aquel; inclusive que el propio estímulo desencadene la acción en unas ocasiones y en otras no, pero el estímulo interviene. Para la comprensión lectora se debe reconocer la condición estimulante del texto legible, aunque para determinadas personas no sea necesario establecer un continuo entre legibilidad y comprensión.

### **2.3.5.2 Motivación interna y externa**

La motivación interna se refiere al gusto que siente una persona por hacer ciertas cosas, independientemente de algún reconocimiento social. Tiene que ver con los intereses, inclinaciones, convicciones y expectativas personales que provocan simpatía o satisfacción interna. Es de carácter intrínseco porque nace del mundo interior del sujeto, reino privativo en el que cada uno es capaz de elegir y decidir a pesar o más allá de todo.

Sin entrar en el origen de las preferencias e intereses personales, debemos aceptar que la motivación intrínseca se refiere a la explicación de una determinada acción humana, en cierto momento, solo por la voluntad y el gusto personal.

La motivación externa se refiere a la explicación de las actividades debido a la existencia de estímulos externos (Naranjo, 2009). La conducta se guía por fines instrumentales, se ejecuta como medio para obtener la recompensa, el premio o el castigo. Los motivos externos orientan el accionar y hasta determinan la propia actividad; La conducta obedece a situaciones en las que está implicada la persona con fines o motivos externos a la actividad misma. En este caso, todo depende del estímulo, que inclusive puede atraer a la distancia y de forma no inmediata.

No se ha demostrado qué motivación es más efectiva, la que permanece más tiempo, o la determinante en la persona. A menudo se piensa que las mejores motivaciones tienen que ver con la existencia de convicciones en el reino privado de la interioridad, sin embargo, no hay explicación por qué en ciertos momentos (o después de un largo tiempo) pierden vigencia y son sustituidas por motivos externos que aparecen con más fuerza aunque sean más efímeros.

Para que se genere la motivación es necesario que en algún momento y por alguna vía, ciertos elementos externos actúen sobre los receptores de la persona (pensamiento, emoción, sentimiento y acción). Para que los estímulos externos sean motivadores es necesario que se genere un diferencial en la propia percepción de la persona. Que ella se reconozca en estado de carencia y capacidad efectiva de perfección. Esto se confirma con el descubrimiento de las *neuronas espejo*, realizado por Giacomo Rizzolatti, de la Universidad de Parma en la década de los ochenta. Los experimentos demostraron que estas neuronas se activan cuando el sujeto observa a otro realizar un movimiento o cuando el propio sujeto los hace, con el sentido de repetir actitudes o conductas atractantes de agentes externos, y entonces no solo las repite sino que las internaliza. (Wikipedia, neuronas espejo <https://www.wikipedia>. Neuronas *espejo anel*)

Daniel Goleman, autor del libro "La inteligencia emocional", afirma que estas neuronas detectan las emociones, el movimiento e incluso las intenciones de la persona con quien hablamos, y reeditan en nuestro propio cerebro el estado detectado, activando

las mismas áreas en el cerebro de nuestro interlocutor, que produce un "contagio emocional"; o sea, el que una persona adopte los sentimientos de otra (Goleman, 2009).

En la perspectiva sociocognitiva del aprendizaje, se considera que las metas humanas son motivadoras porque tienen que ver con representaciones vividas que se hacen sobre expectativas que cada uno proyecta (posiblemente luego de haberlas percibido). Ellas son imágenes (percepciones y estímulos) potencialmente accesibles y conscientes, que pueden mostrar estabilidad así como sensibilidad contextual. En concordancia con la teoría de la Cognición – motivación para el aprendizaje de Pintrich y Schrauben, las expectativas son un componente fundamental de la motivación, y estas tienen que ver con las metas (Naranjo, 2009).

En conclusión, si se considera con atención el proceso de motivación, en sus enfoques interno y externo, hay que reconocer la existencia e intervención de factores estimulantes. Entendidos como fuerza física o espiritual, ellos intervienen y son determinantes ya que afectan la voluntad humana, la impregnan y orientan en un determinado rumbo. No podría decirse que la motivación surge de la experiencia estimulante, pero comienza en ella.

### **2.3.5.3 Los estímulos visuales y la motivación por el conocimiento**

El ser humano habita el mundo con la razón y la corporalidad, en esa interrelación es afectado, por una variedad de estímulos; entre ellos, los que comprometen la visión. El ser humano capta un flujo de imágenes que lo impresionan y lo impulsan a asumir una actitud, a interactuar con ellas. Capta el mundo por los sentidos y sus impresiones son fuente inextricable de motivación.

A comienzos del siglo anterior, la psicología de La Gestalt concedió por primera vez una dimensión sustantiva a la percepción en el proceso de adquisición del conocimiento, entendiéndose como tal su condición de desencadenante psicológico y de estrategia metodológica. Dado que el mundo impresiona de forma desordenada al ser humano y lo coloca ante un sinnúmero de impresiones sensibles, mientras el ser humano requiere orden y orientación, se reconoce la existencia de ciertas constantes perceptivas denominadas "leyes de la percepción". Considera que la mente configura, de manera natural, a través de ciertas leyes, los elementos que llegan por medio de los canales sensoriales o de la memoria. En otras palabras, la mente da forma a los datos percibidos

y los organiza en configuraciones o totalidades; de ahí el nombre Gestalt (forma) que tuvo la escuela. Empero, aunque esta teoría haya sido objeto de críticas y nuevas corrientes hayan aparecido, algunos de sus postulados han sido confirmados por la ciencia y han sido utilizados en diversos campos; por ejemplo, en cuanto a la percepción visual, se ha confirmado el valor científico de Ley de la Pregnancia (Leone, 2011).

No se acepta que los estímulos determinen las respuestas, ni siquiera el obrar humano en general; sino que el ser humano responde, los organiza, ordena o reagrupa; las formas o modelos con las que ordena no dependen de su arbitrio sino de patrones naturales que existen en la mente del sujeto. A ellos hacen referencia las leyes de la percepción. Algunas han demostrado su validez y consistencia más allá de la escuela, como la denominada Ley de la Pregnancia.

Que el hombre da forma a las impresiones visuales no quiere decir que las crea de la nada; se supone la existencia de un fenómeno percibido, a cuya tipología es inherente la generación de una "forma" consciente o racional. En el caso de la percepción visual, los caracteres impresos o las ondas luminosas que afectan a la vista inducen la configuración de una forma, de donde sigue la aparición de un concepto. Es decir, el tipo de ondas luminosas tiene una importancia imprescindible para el surgimiento de imágenes y el ejercicio de la inteligencia. La Gestalt demostró aquello con referencia a la percepción del mundo y la Lingüística del Contenido en el estudio de las características tipográficas y de legibilidad del texto escrito.

Según la ley de la pregnancia, "los elementos percibidos son organizados en figuras lo más simples posible", indicando con ello las formas más conocidas, concretas e impactantes. Y en lingüística, según la ley del menor esfuerzo de George. Zipf, las palabras más pequeñas y conocidas son las más utilizadas, retenidas y comprendidas.

Investigaciones realizadas desde ambas perspectivas han demostrado que los estímulos inducen la configuración de imágenes que favorecen las posibilidades de memoria a corto y largo plazo; es decir, la facilidad de retención; pero que no todos los códigos son útiles para la memoria ya que sus formas no siempre son efectivas, por lo que se debe aceptar la existencia de códigos más o menos determinantes. En el caso del texto, como objeto perceptivo y como recurso de aprendizaje se puede establecer la interrelación de dos factores: el tipográfico, que tiene que ver con las características de



impresión y distintividad, cuyo fin es generar directamente un impacto perceptivo para facilitar la retención - comprensión; y el aspecto semántico, relacionado con la elaboración y presencia de un mensaje mediante el uso de recursos léxicos y gramaticales. Ambos son importantes, y en su género posibilitan y motivan la memoria - aprendizaje. Hasta la década del 90 del siglo anterior se aceptaba que el primero era la causa del segundo; pero hoy, se piensa que existe una independencia funcional, aunque se sigue creyendo que los códigos con elaboración semántica producen efectos más duraderos que los basados en la impresión o distintividad. Se mantiene la relación entre la comprensión del lenguaje y los esquemas visuales, (Torres, y Ortega, s.f.) porque también es verdad que una huella poco elaborada pero muy distintiva presenta la misma probabilidad de ser reconocida que una huella muy elaborada pero poco distintiva. En el caso del texto, una palabra con alta capacidad para activar imágenes tiene la suficiente fuerza para contrarrestar los efectos de una baja elaboración semántica. Y al revés, las expresiones muy elaboradas con profundo mensaje tienen la fuerza para impregnar la retentiva aunque utilicen palabras poco conocidas o sin alusión a imágenes concretas. Es decir, ambos elementos son esenciales y mantienen una independencia funcional. Lo ideal sería combinar ambos aspectos.

#### **2.3.5.4 La unidad de estímulos y las respuestas de aprendizaje**

Es imposible aceptar que cada rasgo de conducta humana sea la respuesta directa a un estímulo específico, como si se tratara de la producción de un único arco reflejo. La psicología de la percepción, gracias a los trabajos de Gibson y Michotte, ha descrito de mejor manera la conducta y su relación con los estímulos. Ellos hablan de patrones estimulantes, al igual que La Gestalt, pero difieren por desacreditar la existencia o funcionalidad de los estímulos simples. Dicen que si no se pueden determinar los efectos del estímulo es porque no existen estímulos simples, sino únicamente complejos; además de considerar al organismo humano mucho más que una mera entidad fisiológica (Yela, 1996).

Sostienen que los estímulos complejos no son conjuntos de estímulos que actúan como uno solo, sino que el organismo responde a ciertas variables del conjunto que funcionan como un estímulo de orden superior o complejo. No es que muchos estímulos provoquen una reacción sino que uno solo con su determinada propiedad física actúa

como un patrón estimulante complejo, que puede afectar a varias zonas del organismo y generar una respuesta determinada aunque no impacte una específica. En consecuencia, la percepción estable requiere no de un estímulo puntual ni siquiera de un patrón de estímulos homogéneos sino de un patrón estimulante espacial o temporalmente heterogéneo. Lo fundamental es que, este patrón estimulante a pesar de ser heterogéneo provoca una cierta invarianza perceptiva.

Además, el funcionamiento y efectividad del estímulo no depende tan solo de sus propiedades físicas, ni solo de la estructura receptiva del sujeto, sino sobre todo de la forma como el sujeto lo incorpora en el curso de sus actividades. Entonces, el estímulo no produce la actividad del sujeto sino que la modula.

Adicionalmente, la relación del estímulo con la actividad del sujeto no se orienta primordialmente a restablecer un equilibrio anterior sino a conseguir otro nuevo. En tal virtud, la información que genera se incorpora a otras obtenidas por diversas vías y se integra en la búsqueda de nuevos objetivos. Es decir, la eficacia del estímulo en la provocación de una respuesta pasa necesariamente por la significación que le asigne la persona en el curso de la vida. Por lo mismo, la percepción de las cosas no es el resultado de la impresión externa del estímulo sino de la incorporación de la corriente estimulante física o espiritual en el seno de un proyecto humano, en cuya relación las cosas percibidas se ven afectadas por una perspectiva futura y contienen virtualmente el esquema de varios comportamientos posibles. Todo ello, porque el ser humano percibe el mundo y lo interpreta, y en el esfuerzo por comprenderlo, ambas cosas se producen juntas.

En consecuencia, los estímulos didácticos inciden en el aprendizaje, pero es la valoración del aprendizaje la que integra los estímulos textuales en esta dirección. Entonces resulta trascendente el criterio de Beltrán, referenciado por Calderero (2003), dice que la interpretación y comprensión del texto es una actividad subjetiva. El significado último que un determinado lector atribuye al material leído está en función directa de su propio esquema cognitivo ya que el aprendizaje es un proceso de construcción en el que el estudiante integra lo que aprende con lo que ya sabe; almacena el conocimiento en forma de redes conceptuales o esquemas, de tal manera que, a medida que va aprendiendo se van formando otras conexiones entre la nueva información y los conocimientos existentes.

### **2.3.5.5 La lectura: alternativa de síntesis entre estímulo y motivación**

La ubicación del texto escolar como recurso didáctico implica considerarlo como estímulo para facilitar el aprendizaje y, por lo tanto, como efecto con capacidad motivadora. Sin embargo, a pesar de ser un objeto físico externo e independiente de la persona, con la capacidad de impresionar desde afuera, solo puede actuar como tal si es asumido en clave de aprendizaje. A través de varios argumentos la teoría psicológica concluye que las motivaciones internas son más eficaces, duraderas y productivas que las externas y que, hasta cierto punto, las condicionan y dirigen. Entonces, la capacidad estimulante de cualquier recurso didáctico depende de la asimilación, utilización y valoración que de él se hace; de la forma como una persona lo valora y encauza en dirección a sus expectativas y proyectos de crecimiento.

En la teoría del aprendizaje, se puede equiparar texto y estímulo, deseo de aprender y motivación. En esta consideración, el texto actúa como tal si es asumido y valorado por el lector antes, durante o después del proceso lector. Si antes de la lectura despierta el interés, seguramente pesa más la motivación interna del propio lector o quizás el impacto del diseño que sugiere lo que podría aportar; pero si la motivación sucede durante o después del proceso lector, entonces en gran medida se debe a las propiedades del texto, estímulo que funciona como causa generadora de impacto e interés. En este caso, se ha producido una relación fuerte entre texto y motivación capaz de desencadenar los procesos de interpretación del código escrito y valoración del mensaje. Efectivamente, en el acto de la lectura se reconoce la existencia de una interrelación dialógica entre el texto y el lector. Entran en juego las habilidades y personalidad del lector, así como los caracteres impresos del texto, en cuya interacción el primero aprehende el mensaje y asume una postura. Debido a ello, se pueden determinar varias direcciones de acuerdo a la preponderancia de alguno de ellos; aspectos que han sido recogidos y enfatizados por las diversas teorías sobre la lectura. Estas son las siguientes:

#### **❖ Modelo de lectura basado en el texto: modelo ascendente**

Con base en el estructuralismo lingüístico americano, especialmente en Leonard Bloomfield, sostiene que los signos escritos representan fonemas y conceptos que el lector

debe aprender y reconocer. En consecuencia, el acto lector es la habilidad de recuperar todo lo escrito por el autor del texto. Esto implica reconocer que el sentido del texto está presente en las palabras y oraciones que lo componen y que el rol del lector consiste en descubrirlo y comprenderlo. Por lo tanto, el lector sigue al texto en un camino secuencial que es ascendente y unidireccional: morfema, sílaba, palabra, frase, texto, significado. El lector no añade nada, todo está en el texto. El camino de la lectura le lleva de las partes al todo, pero siempre dentro del territorio marcado por el propio texto (Barrio, 2007).

#### ❖ **Modelo de lectura basado en el lector: modelo descendente**

Según este modelo, la comprensión de la lectura no depende de la información existente en el texto, sino del procesamiento de la información que sucede en la mente del lector, que le permite activar sus conocimientos previos y su cúmulo de experiencias sobre un tema.

“En la lectura interviene la información no visual que posee el lector, con la información visual que provee el texto”, sostiene Frank Smith y “cuanta más información no visual posea el lector menos información visual será necesaria.” (Barrio, 2007, p. 67). Por lo que, el acto de la lectura es simplemente la actualización de los esquemas del lector al entrar en contacto con el material del texto.

Para este modelo, el proceso de lectura comienza en el lector, no en el texto. En él se da un procesamiento unidireccional y jerárquico en sentido descendente. La búsqueda de *significación guía las actuaciones del lector durante la lectura*. Los lectores no leen palabra por palabra en un proceso lineal sino significados globales. Lo que el lector percibe es la totalidad, que no se reduce a la suma de las partes. Y según el uso que hagan de su información no visual, la lectura será más o menos eficaz (Barrio, 2007).

#### ❖ **El modelo mixto o interactivo**

Es el modelo más aceptado en la actualidad. Considera que la comprensión lectora es un proceso complejo que implica subprocesos de carácter ascendente y descendente, que se desarrollan de modo integrado y complementario. Existe un permanente intercambio entre el texto y el lector. “Leer es al mismo tiempo un proceso perceptivo y

cognitivo”, dice David Rumelhart (Barrio, 2007 p. 70). Esta complementariedad se ejecuta en el momento que el lector se acerca al texto con ideas previas; vale decir con hipótesis de lo que espera encontrar. Entonces la lectura es un proceso de formulación y verificación de hipótesis. Lo importante es establecer el equilibrio entre lo que el autor espera encontrar y lo que el texto efectivamente entrega, o entre lo que el autor infiere del texto y las expresiones que contiene. Este modelo no se centra exclusivamente ni en el texto ni en el lector, aunque otorga gran importancia a los conocimientos previos en la construcción del significado (Barrio, 2007).

Dentro de este modelo, también se ubica la Teoría de Comprensión del Texto de T. Van Dijk y Kintsch, quien plantea que el ser humano comprende todo a partir de modelos mentales. Y considera que “Un modelo mental es una representación individual, subjetiva, de un evento/situación en la memoria episódica, que es parte de la memoria a largo plazo.” (Van Dijk, 2012, p. 61).

Provisto de modelos mentales, en el proceso de lectura el ser humano se enfrenta al texto y realiza varios subprocesos: reconoce el código (*representación verbatim*), obtiene una representación semántica de las proposiciones y del contenido global del texto, y por último, reconoce una representación situacional en la que se plantea o produce el texto. Además del mensaje escrito, el lector utiliza sus conocimientos previos y hace inferencias para integrar las informaciones específicas en la totalidad y relacionar los términos con la intencionalidad del discurso (Ríos, 2010).

#### ❖ El modelo transaccional

Es una variante del modelo anterior y a veces se lo identifica como sinónimo. Proviene de la literatura y es aplicable con mayor propiedad a este tipo de textos. Sostiene que existe un proceso dialéctico creativo entre el lector y el texto. En la lectura, se produce un encuentro enriquecedor entre el lector y la obra que genera un nuevo texto, una interpretación diferente. Esta teoría fue desarrollada, sobre todo, por Louise Rosembat (Barrio, 2007).

En las teorías sobre la lectura, el texto como estímulo visual adquiere diferente valoración. En el modelo ascendente es una condición determinante y absoluta. Todo

depende de la escritura, de su carácter, consistencia y elaboración, ya que sin ella es imposible todo acto decodificador interpretativo; por lo mismo, parece imprescindible contar con los rasgos de legibilidad del texto, en todas sus dimensiones. Siendo así, la legibilidad pasa a ser un elemento imprescindible y mejor aún si existen informes evaluativos debidamente sustentados. En el modelo descendente, carece de importancia el estímulo textual, ya que no es preponderante en la recuperación de significados, por lo que tampoco hay que considerar que los rasgos de legibilidad sean elementos necesarios; por ser un modelo de lectura sin vigencia, no merece mayor atención. Para los modelos transaccional e interactivo, nuevamente el texto se convierte en una condición imprescindible. Ellos otorgan importancia a los procesos decodificadores del mensaje escrito que incluyen el discernimiento de los elementos perceptivos, la utilización de la memoria a corto plazo, los mecanismos de diferenciación, motivación e impacto conocidos como rasgos de legibilidad. Obviamente que estos aspectos no determinan la comprensión del texto, pero son necesarios para todo acto interpretativo y valorativo.

### **2.3.6 Los textos escolares y la motivación**

#### **2.3.6.1 Los textos escolares**

No es fácil, ni es el objetivo, delimitar rigurosamente el concepto de texto escolar o su valoración en el ámbito de la didáctica. Se reconoce que ha sido objeto de diversos juicios, de acuerdo a la diversidad de análisis y enfoques, entre los cuales se mencionan los siguientes:

- ❖ Los textos escolares son fuente de información actualizada, pedagógicamente dispuesta y presentada de manera atractiva; pero también son objetos de valor que prestan beneficios al menos a cuatro tipos de personas: estudiantes, padres de familia, profesores y administradores escolares (Mejía y Ospina, 2008).
- ❖ Los textos escolares deben contener con claridad la parte elemental de la materia o asignatura, disponerla con buen método y exactitud; reunir el complemento de nociones que alcance la ciencia en nuestros días; ser de una extensión proporcionada al número de lecciones que de la materia han de darse; presentar las diferentes partes de una ciencia dividida con arreglo a las diversas asignaturas en que han de estudiarse, y comprender

con la debida separación las materias que se explican en un mismo curso/grado (Sierra, 2009).

❖ La importancia del texto escolar como recurso didáctico ha sido señalada de forma reiterada ya que constituye una ayuda inestimable para el profesor en el trabajo de aula. Los textos escolares ofrecen una concepción legitimada de la enseñanza e institucionalizan una cierta secuenciación del conocimiento. Por otro lado, el estudio de los textos escolares permite conocer, de manera indirecta, la concepción del profesorado y de la escuela sobre el currículo vigente y su adscripción a un currículo “fordista” o emancipador (Agaján y Turra, 2009).

❖ El libro de texto está constituido por tres dimensiones: (a) semántica, es decir, su contenido; (b) estructural-sintáctica, que hace referencia a su forma de organización y sistema de símbolos; y (c) pragmática, donde se tiene en cuenta su uso, propósitos, etc. Esta última dimensión pone de manifiesto que el análisis de un texto escolar no puede hacerse de forma aislada sino que, es preciso tener en cuenta el uso que se pretende hacer de dicho material en el aula y el modelo de enseñanza y aprendizaje que se desea desarrollar (Monterrubio, 2011).

❖ El texto escolar, según algunos autores se caracterizaría por tres aspectos que son: instrumento de enseñanza, depósito de información a procesar por el alumno y su carácter escolarizado, notas que ponen de manifiesto las dimensiones involucradas en el uso del texto (Rodríguez, Linuesa, Roda, Beltrán, Quintero, s.f.).

❖ Desde un somero análisis, se puede detectar en estas definiciones que el texto escolar transmite conocimientos y ayuda a desarrollar habilidades y destrezas. Funciona como herramienta didáctica, que informa, transmite conocimientos, reproduce normas y presenta explicaciones. En su redacción, el texto escolar tiende a ser expositivo, por lo que el conocimiento que presenta, así como las normas, tienden a ser absolutos y definitivos (Agaján, y Turra, 2009).

Por su carácter expositivo, mantiene una mediana facilidad de lectura, que exige atención y respeto a las propiedades textuales características de este tipo de texto. El hecho de que la exposición se haga en una sola voz narrativa y con un tono totalmente

aseverativo, requiere que el lector aplique toda su capacidad perceptiva, de retención, decodificación y relación con las demás partes del texto para no desviarse en la interpretación. Porque no presenta voces alternativas y sus contenidos pueden aparecer como definitivos, que inclusive se puede pensar que tienen una función legitimadora, es necesario que el lector aplique la lectura inferencial con estricto apego a la estructura textual y ponga en juego su cúmulo de conocimientos previos obtenidos en los ciclos escolares anteriores. Debido a esta característica del texto escolar, el docente debe saber que en lo referente a las actividades autoinstruccionales, no puede exigir más de lo que sale del texto escolar, de los conocimientos previos del alumno y de su enseñanza anterior.

A partir de la década del 90 del siglo anterior creció el interés por estudiar los libros de texto; se había detectado que la práctica de la enseñanza no está determinada tanto por las normas ministeriales como por los textos escolares, que se han convertido en un elemento de concreción de los diseños curriculares; también se descubrió que en el fracaso escolar influye la dificultad de comprensión de los textos escolares; que estos no son neutros, sino que transmiten un modelo de lenguaje y de cultura no siempre acordes con los usuarios. (Agaján y Turra, 2009). Además, considerando que actualmente el texto escolar no solo está integrado por contenidos sino también por actividades propuestas, ilustraciones, anexos e incluso la planificación didáctica, concita un múltiple interés investigativo.

Desde una visión clásica, independiente de las condiciones de recepción y de la crítica, se cuentan algunas ventajas del texto escolar como: la presentación de la información organizada, la progresión de los contenidos sin ambigüedades y el ahorro de tiempo y esfuerzo para el docente y el alumno. Sin embargo, sobresalen dos características fundamentales que tienen que ver con la triple relación del texto escolar con la ciencia, el maestro y el alumno, se refieren a: "la exigencia científica en cuanto a los contenidos y las estrategias adecuadas para una eficaz asimilación". (Rodríguez *et al.*, s. f., p. 141).

Es decir, presta un imponderado auxilio en los procesos de selección, traducción, organización, jerarquización y secuenciación de los contenidos (destrezas, competencias y actividades) de enseñanza para ser desarrollados en el contexto del aula, que inclusive puede configurar un imperialismo textual; pero requiere sólidas exigencias de científicidad



y de legibilidad. Este estudio se dirige específicamente a las condiciones de legibilidad de los textos de educación básica superior ecuatoriana como elemento imprescindible en la plasmación de las ventajas mencionadas, para satisfacer las necesidades de la enseñanza.

La cuestión de la legibilidad de los textos escolares ha debido interesar a todas las personas involucradas en la tarea de enseñar, desde que se implementaron los sistemas educativos nacionales regentados por el Estado liberal; época que en Ecuador coincidió con los comienzos del siglo XX, ya que a partir de entonces se generalizó el uso de los textos escolares como medio para conformar la cultura que era necesario construir para incorporarse a la civilización y a la economía mundiales. En la actualidad, es un hecho que el profesorado utiliza el texto escolar como uno de los elementos centrales y básicos del trabajo diario en las escuelas, de tal forma que es un elemento configurador del currículo y un material didáctico imprescindible. Sin embargo, siendo un elemento central o requisito indispensable del actual proceso de interaprendizaje, las personas involucradas no cuentan con informes técnicos evaluativos sobre cada texto; todavía se observa docentes que recorren las librerías en busca de textos escolares para procurarse alguna ayuda en este orden, tal vez sin poder exigir tanto de aquellos.

### **2.3.6.2 El análisis de los textos escolares**

Calderero asegura que en la segunda mitad del siglo XX, y sobre todo a partir de 1990, empezó a tomar auge el análisis de los textos escolares, aunque aún no se han constituido teorías integrales al respecto. Pero, la introducción del TE en la enseñanza fue paralela a la obligatoriedad de la educación e implicó la utilización de las ventajas del lenguaje escrito: expresión más perfecta, más acabada y de mayor permanencia en el tiempo con respecto al lenguaje oral (Rosales, 2009).

Actualmente, debido a la renovación didáctica, junto al texto se utiliza también la experiencia directa, el lenguaje icónico y las TIC, lo que hace que el análisis del TE tenga que ver no únicamente con el discurso, sino también con otros elementos que de a poco se han incorporado en él o son paralelos. Por eso, hay análisis de textos escolares abarcadores que involucran los recursos motivadores, la activación del aprendizaje, la adaptación del contenido, de la expresión gráfica y de las características formales

(Rosales, 2009), pero también análisis que involucran la legibilidad como factor de aprendizaje (Méndez, 2010), aunque en ella se incorporan aspectos a veces demasiado amplios. El propio Méndez por ejemplo, asocia la legibilidad con la redacción y diagramación adecuadas, la presencia de resúmenes y cuadros, frecuencia de gráficos, mapas, etc.

¿Por qué la evaluación de los textos escolares? Obviamente, por la necesidad de saber si lo que se ha diseñado y organizado es válido y útil en relación con la finalidad que se persigue. Específicamente, porque es necesario reconocer si ellos guardan coherencia con el diseño curricular en vigencia, la psicología cognitiva de los estudiantes destinatarios y la actualidad científica. Se intuye que un texto escolar debe contar con las mejores características, ya que es usado como recurso central y a veces único en el proceso formativo escolar, en el que se decide gran parte de la personalidad del educando en sus primeros años.

En dirección a la enseñanza, el texto escolar debe contener dos características específicas: ser depósito de información e instrumento de enseñanza (Rodríguez Diéguez et al., s. f.), y junto a ellas otras de no poca importancia, cuya función es precisamente optimizarlas a estas; en concreto, vale la pena referirse a la exigencia de actualidad científica de los contenidos, y a las estrategias adecuadas para ser asimilado; dentro de estas últimas se ubica la legibilidad, que se orienta precisamente a las condiciones de comprensión y recepción de la información, como atributo coesencial del texto.

Debido a la naturaleza propia de los TE, elaborados para agenciar el aprendizaje y no solo para difundir contenidos científicos, en la actualidad son el producto de equipos editoriales especializados; Es por ello que, los análisis e informes evaluativos se han dirigido, sobre todo, a dimensionar las "características adecuadas para su asimilación", cuya presencia supone la utilización de los principios de la Tecnología Educativa, entendida no sólo como el uso de instrumentos sofisticados para la edición, sino como la aplicación de conocimientos técnicos para el diseño, estructuración, progresión de las enseñanzas, etc. Por lo mismo, las evaluaciones de los libros de texto, exploran la correcta utilización de una tecnología del libro centrada en la presentación del discurso escrito que facilite su asimilación (Rodríguez Diéguez et al., s.f.), aspecto esencial en la teoría de la legibilidad.

En cuanto recurso didáctico, es decir, como un elemento que ha sido diseñado para servir en un proceso educativo (Prendes, Martínez, Gutiérrez, 2008), y de acuerdo al modo como se utilice en los procesos de enseñanza, el texto escolar puede cumplir diversas funciones, entre las cuales se mencionan: proponer una planificación, contextualizar la enseñanza, motivar, proporcionar información, guiar los aprendizajes, ejercitar habilidades, evaluar, proporcionar simulaciones y entornos para la creatividad y la expresión. Comúnmente en la opinión de docentes y estudiantes es reconocido sobre todo por sus condiciones para guiar los aprendizajes y despertar la motivación, aunque también hay voces que alertan sobre la transmisión de contenidos ideológicos e ideas dominantes. Guían los aprendizajes debido a la organización de la información, a su forma de secuenciar los conocimientos, crear nuevos y aplicarlos. Y motivan, por su capacidad para despertar y mantener el interés por el aprendizaje. La motivación, no tiene que ver simplemente con las múltiples actividades prediseñadas para el estudiante, sino también con los paratextos y la calidad de la información científica que posee, que también están asociados a la guianza para el trabajo intraula; en otras palabras, “un material educativo no es solamente un objeto que proporciona información, sino que, en un contexto determinado, facilita o apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje.” (Costa, Domenicantonio, Vacchino, 2010, p. 184).

Como se ve, el libro de texto como parte de los recursos didácticos, comparte sus características generales, entre las que sobresale la capacidad para incidir en el aprendizaje, que a su vez implica la motivación del estudiante, aspectos que han merecido particular análisis.

Otro rasgo importante de los recursos didácticos que no debe ser soslayado es su referencia al destinatario, a sus capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas. Por esta razón, es recomendable que la selección, el diseño y elaboración, de los textos escolares, sea responsabilidad del propio docente que conoce el desarrollo psicocoevolutivo de los estudiantes. Sin embargo, esto no siempre sucede, y los textos son producidos por empresas editoriales. Este elemento es esencial en el servicio que presta a la concreción del currículo ya que la formación del estudiante es precisamente el núcleo de todo currículo. Inclusive es recomendable que el uso de los recursos didácticos sea adecuado a las características de los destinatarios y al

proyecto educativo institucional. Esto mismo, conduce a rechazar la uniformización de los textos en contextos socioculturales diferentes. Sin embargo, los análisis más bien se han dirigido a verificar la alineación curricular y los enfoques pedagógicos vigentes.

Otra perspectiva adecuada para el análisis de los textos escolares es el enfoque comunicativo, entendido no tanto como medio de comunicación entre escritor y lector, sino como elemento de un acto didáctico. En este contexto, se establece la relación entre texto escolar, comunicación eficaz y logro de aprendizajes por el alumno. Entonces los análisis se enmarcan en la siguiente cuestión: ¿qué características ha de tener el libro de texto para que propicie una comunicación eficaz? (Rodríguez Diéguez et al., s.f.). Pero si el análisis se concreta en el acto didáctico, hay que reconocer que el texto escolar funciona como emisor que se dirige de forma autónoma al estudiante como receptor y en ese plano establece comunicación. Sin embargo, en tanto producto acabado, de carácter objetivo no admite retroalimentación, por lo que para el análisis comunicativo es imposible buscar algún otro elemento adicional al propio discurso. Por lo tanto, las verdaderas variables a considerar en este tipo de análisis son: el lenguaje, la estructura del mensaje y el contenido, dirigidos muchas veces de forma elocutiva al destinatario/receptor (Rodríguez Diéguez et al., s.f.). La estructura del mensaje se refiere a la secuenciación de la enseñanza contenida en el libro de texto. El contenido implica la referencia y acercamiento al receptor, que facilite la asimilación. El lenguaje del libro de texto como unidad de mensaje abarca al menos tres áreas: el lenguaje verbal, el lenguaje icónico y la interacción entre ambos. Dentro del análisis del componente verbal, se han venido aplicando, con gran desarrollo sistemático, las ecuaciones de predicción de legibilidad basadas en la estructura superficial del texto escrito. En estas fórmulas de legibilidad se recuenta y evalúa hasta veintiséis variables formales que permiten predecir la comprensión efectiva de los textos escolares por sus destinatarios (Rodríguez Diéguez et al., s.f.), con el fin de adecuar las estrategias didácticas más apropiadas para agenciar los procesos de aprendizaje en el aula.

Hay criterios de autores españoles y latinoamericanos (Ramos, en Ministerio de Educación Chile, 2009) que, de forma un tanto aislada y desde hace algún tiempo, incluyen en el análisis de los textos escolares las referencias al diseño y la estructuración de la información, que inclusive han sido planteadas como líneas de investigación para mejorar los elementos que facilitan la interacción y el aprendizaje de

los alumnos. En esta direccionalidad, la legibilidad y el análisis de los elementos estructurales a utilizar tendrían que ser elementos centrales del texto escolar.

### **2.3.6.3 La motivación de los textos escolares**

Los textos escritos, igual que todo tipo de escritura se dirigen a un destinatario. Esta característica es fundamental en su constitución y sin embargo, puede suceder que los receptores no los acojan, e inclusive ni los consideren. El acto de la lectura, y la comprensión lectora, no son valores comunes ni necesidades generales de la población. Por lo mismo, es importante reconocer cuáles son los factores motivacionales que generan en algunas personas la necesidad, el interés o el gusto por la lectura. Obviamente que la motivación puede responder a múltiples factores personales, sociales o de formación, pero también es cierto que la motivación por la lectura se debe en algún grado a la propia estructura textual lingüística o paralingüística. En esta consideración, debemos mencionar los principales elementos textuales que pueden posibilitar estímulos motivacionales e impulsos psicológicos para ser leídos, valorados e internalizados por el lector.

En cuanto a los textos escolares, se ha considerado que un elemento motivacional constituye su conexión con las experiencias, intereses y necesidades vitales del alumno; y para entender aquello, se referencia a los estadios de desarrollo psicoevolutivo establecidos por Piaget (Rosales, 2009), o los contextos socioculturales propios del ambiente escolar. En relación con los centros de interés fundamentales pertenecientes a la realidad vital del estudiante, es deseable esperar que los textos propicien una motivación profunda, a largo plazo, de carácter eminentemente educativo. Aquí se ubica el acercamiento a modelos, ideales y valores de vida convenientes para la formación de buenas personas y honrados ciudadanos, así como los aspectos referentes a la promoción y defensa de los derechos fundamentales de la persona y el alejamiento de los antivalores.

También hay elementos motivacionales específicos para la lectura. Entre ellos múltiples autores y análisis destacan el vocabulario. Efectivamente, es conveniente que los libros de texto hagan una utilización clara, precisa y familiar de los términos, e

introduzcan de forma gradual nuevas palabras de acuerdo al decurso de la formación escolar y al uso de las mismas (Rosales, 2009).

Pero también hay elementos motivacionales que facilitan la comprensión lectora. En este aspecto se analiza al libro de texto en su condición de estímulo para el desarrollo de experiencias de aprendizaje, específicamente por sus características internas, contenidas en el discurso, antes que por la utilización de paratextos colocados para coadyuvar con esta función estimulante. En este aspecto, los análisis del texto recomiendan algunos elementos propios de la teoría de la legibilidad, entre los cuales se mencionan: el número de palabras por página, número y distribución de términos nuevos, el estilo de la expresión verbal que ha de ser natural, conversacional, uso de la frase corta y el orden lógico de la misma; y junto a estas, el tamaño y tipo de letra, la utilización de nomencladores para separar los temas y la extensión del renglón (Rosales, 2009). Al respecto, no se debe olvidar la queja de múltiples lectores que reprochan a los textos las secuencias muy extensas y los términos rebuscados que desmotivan, confunden y aplazan la lectura.

Sin embargo, tampoco es lógico el análisis del carácter motivacional del texto escolar de forma independiente a los demás elementos del ambiente escolar. En efecto, gran parte de su eficacia se debe al uso dado por el docente y el centro educativo, y a la receptividad del estudiante. Es de esperar que sus cualidades sean complementadas con la labor creativa del docente y no que el docente se adapte ciegamente a él, como suele ocurrir. Tampoco las condiciones de legibilidad por sí solas son motivaciones eficaces. El mismo Felipe Alliende se queja de las aberraciones en el uso de las fórmulas de legibilidad (Allende, s.f.), por lo que es necesario mensurar sus alcances. Sin embargo, autores de actualidad (Ramos, en Ministerio de Educación Chile, 2009) siguen considerando que el éxito en el aprendizaje de la lectura tiene que ver con el proceso lingüístico de identificación de palabras de modo eficiente y con todas las demás habilidades necesarias para la comprensión lectora. Pero además es necesario motivar a la lectura, elemento sin el cual todo lo demás decae, para ello, un aspecto motivador a tomar en cuenta es contar con textos interesantes, cuyo atractivo también tiene que ver con la legibilidad o lecturabilidad (Ramos, en Ministerio de Educación Chile, 2009).

## **2.4 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS**

### **2.4.1 Legibilidad**

Según Felipe Alliende González, una autoridad en el tema, de origen chileno: "Es el conjunto de características de los textos que favorecen o dificultan una comunicación más o menos eficaz entre ellos y los lectores, de acuerdo a la competencia de estos y a las condiciones en que realizan la lectura." (Alliende, 1994, p. 24).

### **2.4.2 Análisis de legibilidad**

Es una forma de Análisis del Contenido, un aspecto parecido al Análisis del Discurso. Pero la legibilidad trabaja sobre textos, no sobre el discurso; y es una metodología que pretende describir de forma objetiva y sistemática el contenido de un texto. En cambio el Análisis del Discurso trata de llegar al sentido global del texto, a lo que está más allá o detrás de él.

### **2.4.3 Instrumentos para medir la legibilidad**

Facilitan la recepción del mensaje verbal a partir de condiciones de producción textual, entre ellos están las fórmulas Flesch (1948); Spaulding (1951; 1956); Fernández Huerta (1959); Gutiérrez (1989; 1994), entre otras. Sin embargo, la mayoría de investigaciones exige un esfuerzo notable para ser aplicadas, tanto para los recuentos de palabras, sílabas u oraciones, como por otras categorías que el modelo requiera. Se utiliza la fórmula de Barrio Cantalejo Inés, denominada Escala INFLESZ (Índice de Flesch Zigriszt), así como la *Fórmula de Lecturabilidad* de Fernández – Huerta, adaptada al campo de la didáctica.

### **2.4.4 Texto**

El texto es un conjunto de palabras organizadas de una manera determinada y que transmiten un mensaje con sentido completo.

#### **2.4.5 Texto escolar**

El texto escolar es un dispositivo privilegiado en los procesos de selección y tratamiento de los contenidos de la enseñanza, ocupa un lugar predominante en la secuenciación de los contenidos que serán enseñados en el contexto del aula. Es un material didáctico referencial, suscitador de actividades significativas y funcionales, pero no debe ser el único recurso ni tampoco es conveniente la uniformidad de los textos escolares para contextos educativos diferentes (Moreno, 2004).

#### **2.4.6 Motivación para el aprendizaje**

Factor interno de efecto catalítico que origina, mantiene y orienta la conducta hacia las metas de aprendizaje. En esta investigación se opta por la teoría cognitiva de la motivación y del aprendizaje que también toma en cuenta la presencia de los estímulos; entre ellos, el texto escolar.

#### **2.4.7 Estímulos para el aprendizaje**

Son factores externos que impulsan, sostienen y conducen la voluntad de la persona hacia la adquisición de aprendizajes. Generalmente son premios o castigos, o valores comprometidos en la satisfacción futura de las necesidades humanas. Pero son efectos que entusiasman o incitan la voluntad, en el sentido que emocionan, atraen la atención y suscitan respuestas.

#### **2.4.8 Educación Básica Superior**

Corresponde a los tres últimos años de la Educación General Básica ecuatoriana: octavo, noveno y décimo. El Ministerio de Educación ha asumido esta terminología en el Reglamento a la Ley de Educación Intercultural, publicado en julio del 2012.



## **2.5 VARIABLES E INDICADORES**

Variable independiente: Legibilidad en los textos escolares de la Educación General Básica Superior.

Variable dependiente: Motivación para el aprendizaje de los alumnos.

Indicadores de la variable independiente: Legibilidad lexical, gramatical y tipográfica.

Indicadores de la variable dependiente: valoración de la tarea, autoeficacia, ansiedad y control sobre el aprendizaje.

### CAPÍTULO III

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

*"Los malos textos educativos son una verdadera calamidad para cualquier nación; los buenos textos, en cambio, producen un beneficio incalculable y constituyen una inversión en nuestro futuro internacional". Jhonsen*

### 3.1 Tipo de investigación

**Cuantitativa**, porque es "secuencial y probatoria" (Hernández, Fernández y Baptista. 2010, p. 4). "Para determinar el cumplimiento de la hipótesis se utilizarán técnicas e instrumentos capaces de medir con símbolos numéricos la presencia o ausencia de la relación entre sus variables." (Hernández, *et al.*, 2006, p. 6). "Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con estas, se aporta evidencia en su favor. Si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis..." (Hernández *et al.*, 2010, p. 5). Además los instrumentos para medir la legibilidad de los textos escolares y la motivación del estudiante, tienen una estructura definida, se representan con números y se analizan mediante métodos estadísticos.

"En ningún caso busca descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, elementos propios del enfoque cualitativo". (Hernández, *et al.*, 2010, p. 7).

### 3.2 Diseño de la investigación

**No experimental** porque el objetivo es observar el fenómeno de la legibilidad tal como se da en los TE de la Educación Básica Superior ecuatoriana, para analizarlo, compararlo y relacionarlo con la motivación del estudiante, "sin realizar manipulación de las variables." Únicamente se trata de "observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos". (Hernández, *et al.*, 2010, p. 149). Este diseño pertenece al siguiente tipo:

**Transeccional Correlacional.** **Transeccional** porque "su propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado." (Hernández, *et al.*, 2010, p. 151). **Correlacional** porque incluye la existencia de dos variables, la legibilidad

de los textos y la motivación para el aprendizaje, y se busca establecer la relación entre ellas. Por lo mismo, se basa en una hipótesis correlacional que requiere verificación, (Hernández, et al., 2010), pero bajo la consideración de que la relación es verosímil.

### 3.3 Población y muestra

#### 3.3.1. Población

##### Universo de textos escolares de EGB

Orden	Textos escolares de 8°,9° y 10° años de EGB	Número
1.	Lengua y Literatura	3
2.	Estudios Sociales	3
3.	Ciencias naturales	3
4.	Matemática	3
<b>Total</b>		<b>12</b>

Fuente: Ministerio de Educación de Ecuador

##### Universo de estudiantes que participan en la investigación

Orden	Est.Técnico	Número	Est. Dolorosa.	Número	Total
1.	8°	492	40		553
2.	9°	480	42		522
3.	10°	491	45		536
<b>Total</b>		<b>1463</b>	<b>127</b>		<b>1590</b>

Fuente: archivos de los Colegios Técnico y La Dolorosa

### Universo de docentes participantes

<b>Docentes de Lengua y Literatura</b>	<b>Número</b>
1. Docentes en funciones en la ciudad de Loja.	40

Fuente: archivo Distrito de Educación Loja

### 3.3.2 Muestra

De acuerdo al tipo y diseño de investigación, se trabaja con muestra no probabilística referente al número de libros y de capítulos de cada uno, se analizan 11 libros. La muestra de estudiantes también es de carácter no probabilístico, escogidos bajo la condición de "informantes clave" (Alvitres, 2007), para lo cual se selecciona a los que ejercen la representación estudiantil de 18 aulas de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Daniel Álvarez Burneo de Loja. Además, se trabaja con el Colegio la Dolorosa, institución escogida por su trascendencia, de la que se toma la muestra de 10 estudiantes por cada año de Educación Básica Superior, sin considerar su rendimiento. También intervienen diez (10) maestros del área de lengua y literatura, que trabajan en la educación media de la ciudad de Loja, escogidos bajo la misma modalidad de informantes clave.

### Muestra de textos escolares

<b>Orden</b>	<b>Textos escolares de 8°,9° y 10° años de EGB</b>	<b>Número</b>
1.	Lengua y Literatura	3
2.	Estudios Sociales	3
3.	Ciencias naturales	2
4.	Matemática	3
		11
<b>Total</b>		

Fuente: Ministerio de Educación de Ecuador

**Muestra de estudiantes y docentes**

<b>Año de E G B</b>	<b>Estudiantes Técnico</b>	<b>Estudiantes Dolorosa</b>	<b>Docentes</b>
8°	30	10	10
9°	30	10	
10°	30	10	
	90	30	
<b>TOTAL</b>		120	10

Fuente: archivo de los Colegios Técnico y La Dolorosa

### 3.4 Variables

#### 3.4.1 Operacionalización de las variables

Variable (s)	Definición Conceptual	Definición operacional	Indicadores	Subindicadores	Ítems	Instrumento
V <sub>1</sub> . Legibilidad:	Conjunto de características lingüísticas y tipográficas del texto que permiten leerlo con facilidad. "Grado de facilidad con que se puede leer, comprender y memorizar un texto escrito."	Existencia de recursos estilísticos y tipográficos en los textos que facilitan la comprensión lectora.	1. Legibilidad lingüística	<b>Léxico:</b> naturaleza y extensión de las palabras. <b>Sintaxis: frases 1:</b> naturaleza y extensión de las frases. <b>Sintaxis: frases 2:</b> Orden, uso de marcadores textuales, voz activa y pasiva del verbo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palabras.</li> <li>- Sílabas.</li> <li>- Frases.</li> <li>- Promedio sílabas / palabra.</li> <li>- Promedio palabras / frase.</li> <li>- Grado en la escala INFLESZ</li> </ul>	Programa informático INFLESZ, de Inés Barrio Cantalejo.
					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Longitud de palabras</li> <li>- Terminología nueva</li> <li>- Palabras concretas/abstracta</li> <li>- Nombres propios/comunes</li> <li>- Extensión frases</li> <li>- Orden lógico de frases</li> <li>- Voz activa/pasiva de las frases</li> <li>- Número de incisos y uso de proposiciones en las frases.</li> <li>- Uso de marcadores textuales.</li> </ul>	Escala Likert
			2. Legibilidad Tipográfica	2.1 Tipo, tamaño de letra y variación tipográfica 2.2 Extensión del texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo y tamaño de letra</li> <li>- Longitud del texto</li> </ul>	

<b>V2</b> <b>Motivación</b> <b>para el</b> <b>aprendizaje</b>	Factor interno de efecto catalítico que origina, mantiene y orienta la conducta hacia las metas de aprendizaje	Aspectos que mueven, imprimen orientación y energizan los deseos e intenciones del estudiante para hacerlo actuar en la dirección del logro de aprendizajes.	3. Desde el enfoque de la motivación para el aprendizaje: el texto escolar como elemento motivador.	Valoración de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia y utilidad de las asignaturas tratada en el texto escolar (TE)</li> <li>- Valor intrínseco de las tareas de aprendizaje existentes en los TE.</li> <li>- Lo que espera el estudiante de su desempeño, con ayuda de los TE.</li> <li>- Creencias del estudiante para asimilar los contenidos del TE y alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje y rendimiento.</li> <li>- Creencia del estudiante sobre su posibilidad de obtener las mejores notas.</li> <li>- La situación emotiva cuando presenta una tarea, un examen o cualquier otra actividad, basados en los TE.</li> <li>- Preferencia del estudiante por contenidos estimulantes que representen un desafío intelectual, en los TE.</li> </ul>	Test de motivación para el aprendizaje
						Encuesta sobre la relación entre lectura de los textos escolares y motivación para el aprendizaje.

### **3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **3.5.1 Técnicas**

Interviene el análisis de textos porque se evalúa los textos escolares a través de fragmentos extraídos de sus capítulos. Con el interés de conocer el grado de dificultad para la lectura de los textos escolares, se analiza la parte tipográfica, léxica y gramatical de la escritura. Se aplica la técnica de la interrogación para determinar el nivel de motivación para el aprendizaje de los estudiantes. Ellos responden a interrogantes referentes al estado de su motivación en el paradigma de la teoría social y cognitiva de la motivación y del aprendizaje. También se recurre a las técnicas estadísticas para la contrastación de la hipótesis, el procesamiento y la presentación de los resultados.

#### **3.5.2. Los instrumentos de recolección de datos**

- a. Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos escolares. Se utiliza esta escala creada y validada por Inés Barrio Cantalejo en la Universidad Autónoma de Madrid y la Fórmula de Fernández Huerta. Ambas están automatizadas en un programa de *software* libre creado por la misma autora de INFLESZ, disponible en el portal [www.legibilidad.com](http://www.legibilidad.com). INFLESZ fue creada en el 2007, mientras que la Fórmula de Fernández Huerta data de 1959, cuando el pedagogo José Fernández Huerta adecuó la escala de legibilidad de Flesch a la didáctica, en el sistema español de enseñanza.

Los textos escolares son evaluados a través de fragmentos escogidos de acuerdo a las estipulaciones de la Escala INFLESZ, tomados de diferentes capítulos y conformados por más de 100 palabras cada uno. Cuando hay diferencias en el resultado de la evaluación de dos fragmentos se evalúa un tercero para obtener una valoración objetiva. En cada año de educación básica, se evalúan fragmentos extraídos del mismo número de párrafo y de capítulo.

- b. Fórmula de Fernández Huerta, para evaluar la legibilidad de los textos escolares con una escala adecuada al contexto pedagógico. En la página [www.legibilidad.com](http://www.legibilidad.com), al utilizar la escala INFLESZ, también se obtiene el resultado



de la evaluación en la Fórmula de Fernández Huerta, aplicando el comando “análisis adicional”.

- c. Escala Likert, para reconocer la legibilidad de los textos escolares por parte de docente y estudiantes. Instrumento elaborado sobre la base de una escala homóloga de Felipe Alliende y validado, en la parte formal, en esta investigación. En cuanto al contenido, se elaboraron los ítems y apartados tomando en cuenta los factores de legibilidad sustentados por Inés Barrio, Daniel Cassany y otros de importancia. La escala Likert contiene 17 factores de legibilidad, los mismos que se evalúan en una escala de 1 a 5, con la traducción de cada número al grado de legibilidad correspondiente: muy fácil, fácil, con dificultad, difícil o muy difícil. Según el protocolo de aplicación, para interpretar cada escala contestada se debe tomar en cuenta las puntuaciones más sobresalientes y deducir, de acuerdo a ellas, el nivel de facilidad lectora.
- d. Test de motivación para el aprendizaje, para determinar el nivel de motivación para el aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica Superior y los factores motivacionales que intervienen. Instrumento validado en esta investigación; se basa en un test de motivación intrínseca validado por la Universidad Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque en el año 2008, del cual se tomó en cuenta el diseño y la fundamentación teórica de la escala de respuestas. Los ítems fueron modificados y validados mediante el criterio de expertos, ya que se trata de conocer la motivación relacionada con el uso de los textos escolares. Se formularon de acuerdo al Modelo de Prinrich y Schrauben planteado en la década del 90 en la Universidad de Michigan, basado en una concepción social y cognitiva de la motivación y del aprendizaje (Cardozo, 2008). La motivación hace referencia a las expectativas, valoraciones, y afectos. Ellos desarrollaron un instrumento denominado *Motivated Strategies for learning questionnaire*, cuyas siglas son MSLQ, para evaluar los factores motivacionales y las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

El cuestionario para determinar la motivación consta de 30 ítems distribuidos en los siguientes subcomponentes: valoración, que a su vez se divide en orientación intrínseca, orientación extrínseca y valor de la tarea; expectativas, que abarca el control sobre las creencias y la autoeficacia; la disposición afectiva, que se traduce

en la prueba de ansiedad. Estos factores motivacionales fueron validados para el español y redistribuidos en cuatro factores: la valoración de la tarea, la autoeficacia, la ansiedad y el control sobre el aprendizaje (Cardozo, 2008). Los ítems del Test de motivación para el aprendizaje se refieren a estos cuatro grandes aspectos de la motivación (Naranjo, 2009), distribuidos de forma espontánea. La valoración hace referencia a: la importancia, utilidad e interés que encuentra el estudiante en los textos. La autoeficacia se refiere a la capacidad que cree tener el estudiante para desarrollar el aprendizaje. La ansiedad tiene que ver con el sentimiento de fracaso. El control sobre el aprendizaje es la capacidad para vencer los retos y opción por los aspectos estimulantes y difíciles. El instrumento validado en esta investigación formuló los ítems dentro de los cuatro grandes aspectos de la motivación mencionados.

En la lectura e interpretación del test, se consideran cuatro grandes niveles, de acuerdo al puntaje total que arroja la sumatoria de los ítems. Si hay un puntaje comprendido entre el 75% y el 100% se considera que la persona tiene una motivación alta, si está en el intervalo del 50% al 75% es una motivación aceptable, si corresponde al intervalo de 25% al 50% entonces existe una baja motivación y si el puntaje es inferior al 25% hay desmotivación. Esta valoración de las puntuaciones es tomada de la validación del test de motivación intrínseca de la Universidad Pedro Ruiz Gallo, disponible en: <http://es.scribd.com/doc/17379211/test>

- e. Encuesta para conocer el grado de motivación para el aprendizaje de los estudiantes debido a la utilización de los textos escolares, dirigido a los docentes. Instrumento elaborado en concordancia con los factores motivacionales del paradigma social y cognitivo de la motivación y el aprendizaje, antes mencionado.

### **3.6 Técnicas de procesamiento y presentación de datos**

#### **3.6.1 Procesamiento**

Los datos obtenidos mediante la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección, se organizan de acuerdo a los procedimientos de la estadística descriptiva, para evidenciar la trascendencia de las variables objeto de investigación y puedan ser

observados los datos relevantes. Esta organización hace posible el análisis y la interpretación de los datos. Se analizan los datos, tomando en cuenta las mayores frecuencias, en relación con los fundamentos establecidos en el marco teórico.

Para el análisis de la correlación de las variables se utilizan las técnicas y procedimientos de la estadística inferencial. Para contrastar la hipótesis de forma concluyente se utiliza una fórmula científicamente sólida: el *Chi cuadrado*. Los resultados obtenidos determinaron que la relación entre las variables es significativa, como se lo advertía en la hipótesis. La relación de la legibilidad de los textos escolares con la motivación para el aprendizaje de los alumnos aplicando la fórmula del *Chi cuadrado*, que es:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

con un margen de error del 0,05, es significativa, determinante, como se lo evidencia en la presentación de resultados.

### 3.6.2 Presentación

Son las diferentes formas de graficar o esquematizar la información obtenida en el desarrollo de la investigación, mediante figuras y tablas. Por lo mismo, abarca los datos y procedimientos propios de la parte descriptiva y de la estadística inferencial. En ambas, se realizan procesos de cálculo, para cumplir los propósitos. Las operaciones no se presentan, pero sí las fórmulas de las que se obtienen los resultados numéricos, así como la organización de los datos en la formas canónicas de la ciencia estadística.

## CAPÍTULO IV

## PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

*"La fórmula de lecturabilidad no es otra cosa que una simple orientación; en modo alguno una valoración alta en el índice de facilidad lectora garantiza la interpretación del resto por parte de los lectores". Rodríguez, J.L.*

## 4.1 PRESENTACIÓN DE TABLAS, FIGURAS Y PRUEBAS ESTADÍSTICAS

## 4.1.1 Evaluación de la legibilidad de los textos escolares mediante escalas estandarizadas

Tabla n° 1

Escala INFLESZ (Índice de Flesch – Zigriszt)

Puntos	grado	tipo de publicación
< 40	muy difícil	Universitario, científico
40 - 55	algo difícil	Bachillerato, divulgación científica, prensa especializada
55 - 65	normal	E.S.O., prensa general, prensa deportiva
65 - 80	bastante fácil	Educación primaria, prensa del corazón, novelas de éxito
>80	muy fácil	Educación primaria, tebeos, cómic

Fuente: Barrio, 2007

**Tabla nº 2**  
**Evaluación de la legibilidad de los textos escolares**  
**a través de la Escala INFLESZ**

<b>Año</b>	<b>Texto escolar</b>	<b>Capítulos evaluado</b>	<b>Grado de dificultad</b>
<b>Octavo</b>	<b>Estudios Sociales</b>	2º: Normal 5º: Bastante fácil	Normal
	<b>Lengua y Literatura</b>	2º Normal 5º Algo difícil 6º Normal	Normal
	<b>Matemática</b>	2º Bastante fácil 5º Muy fácil 6º Normal	Bastante fácil
<b>Noveno</b>	<b>Estudios Sociales</b>	1º Algo difícil 2º Normal 3º Algo difícil	Algo difícil
	<b>Lengua y Literatura</b>	1º Bastante fácil 2º Normal 6º Bastante fácil	Bastante fácil
	<b>Matemática</b>	1º Algo difícil 2º Normal 6º Algo difícil	Algo difícil
	<b>Ciencias Naturales</b>	1º Normal 2º Muy fácil 6º Algo difícil	Normal
<b>Décimo</b>	<b>Estudios Sociales</b>	5º Algo difícil 2º Algo difícil	Algo difícil
	<b>Lengua y Literatura</b>	5º Bastante fácil 6º Algo difícil 2º Normal	Normal
	<b>Matemática</b>	5º Muy fácil 6º Bastante fácil 2º Bastante fácil	Bastante fácil
	<b>Ciencias Naturales</b>	5º Bastante fácil 6º Algo difícil 2º Normal	Normal

Fuente: aplicación de INFLESZ mediante [www.legibilidad.com](http://www.legibilidad.com)

**Tabla n° 3**  
**Fórmula de Fernández Huerta**

Lect (grado de dificultad)	Nivel	Grado escolar
90 -100	Muy fácil	Apto para el 4° grado
80 – 90	Fácil	Apto para el 5° grado
70 – 80	Bastante fácil	Apto para el 6° grado
60 – 70	Normal para adulto	Apto para el 7° u 8° grado
50 – 60	Bastante difícil	Preuniversitario
30 - 50	Difícil	Cursos Selectivos
0 - 30	Muy difícil	Universitario (especialización)

Fuente: Barrio, 2007

**Tabla n° 4**  
**Evaluación de la legibilidad de los textos escolares**  
**a través de la Fórmula de Fernández Huerta**

Grado	Texto Escolar	Capítulos evaluad	Resultado Fernández Huerta
<b>Octavo</b>	Estudios Sociales	2: 67,27 5: 74,80	Bastante fácil
	Lengua y Literatura	2: 66 5: 57,81 6: 63,17	Normal para adulto
	Matemática	2: 70,79 5: 93,53 6: 60,47	Bastante fácil
<b>Noveno</b>	Estudios Sociales	1: 58,91 2: 62,61 6: 47,63	Bastante difícil
	Lengua y Literatura	1: 79,65 2: 64,26 6: 76,65	Bastante fácil
	Matemática	1: 67,27 2: 50,47 6: 46,03	Bastante difícil
	Ciencias Naturales	1: 65,17 2: 93,80 6: 54,92	Bastante fácil

<b>Décimo</b>	<b>Estudios Sociales</b>	5º: 57,29 2º: 54,43	Bastante difícil
	<b>Lengua y Literatura</b>	5: 77,92 6: 53,54 2: 66,27	Normal para adulto
	<b>Matemática</b>	5: 86,64 6: 77,72 2: 80,14	Fácil
	<b>Ciencias Naturales</b>	5: 70,63 6: 52,26 2: 61,07	Normal para adulto

Fuente: INFLESZ en [www.legibilidad.com](http://www.legibilidad.com)

### **Análisis e interpretación**

Porque existe una diferencia entre las escalas INFLESZ y Fernández Huerta, evidenciada básicamente en la ubicación del grado de "legibilidad normal", ya que para la primera está en el rango que va de 55 a 65 puntos, mientras que para la segunda se ubica entre los 60 a 70, es comprensible que los resultados sean diferentes. Sin embargo, como la escala Fernández Huerta tiene fines didácticos exige un mejor tratamiento idiomático. Para que los estudiantes realicen actividades de aprendizaje con la utilización de los textos escritos, se requiere un esfuerzo interpretativo que no siempre consigue el objetivo; por ello, según Fernández Huerta los textos escolares deben tener mayor facilidad de lectura y comprensión, un requerimiento bien motivado, puesto que no solo son medio de transmisión sino también "emisores" de la comunicación didáctica.

Para ambas escalas, los textos escolares de noveno año tienen mayor dificultad de lectura; característica que se acentúa en la escala de Fernández Huerta, en donde aparecen ubicados en el siguiente grado de dificultad, en comparación con la escala INFLESZ. Los textos de Estudios Sociales y Matemática revelan claramente esta condición, y también el de Estudios Sociales de décimo año de Educación Básica.

#### **4.1.2 Evaluación de la legibilidad de los textos escolares a través del criterio de estudiantes y docentes, mediante la utilización de una escala Likert**

Participaron 40 estudiantes y 10 docentes.

Tabla nº 5

**Evaluación de la legibilidad de 11 libros de Educación Básica.  
Realizan estudiantes de octavo, noveno y décimo de EGB. Técnico**

Grado	Texto escolar	Grado de dificultad					Total alumnos
		Muy fácil	fácil	Con difícil	difícil	Muy difícil	
Octavo	Estudios Soc	2	28	0	0	0	30
	Leng y Liter	1	28	1	0	0	30
	Matemática	1	29	0	0	0	30
Noveno	Estudios Soc	2	27	1	0	0	30
	Leng y Liter	2	25	2	1	0	30
	Matemática	1	23	4	2	0	30
	Cien. Nat.	1	23	5	1	0	30
Décimo	Estudios Soc	8	16	6	0	0	30
	Leng y Liter	0	15	15	0	0	30
	Matemática	8	13	4	4	1	30
	Cien. Nat.	5	18	6	0	1	30

Fuente: evaluación por estudiantes mediante Escala Likert

Tabla nº 6

**Evaluación de la legibilidad de 11 libros de Educación Básica.  
Realizan estudiantes de octavo, noveno y décimo de EGB. La Dolorosa**

Grado	Texto escolar	Grado de dificultad					Total alumnos
		Muy fácil	fácil	Con difícil	difícil	Muy difícil	
Octavo	Estudios Soc	2	6	2	0	0	10
	Leng y Liter	1	7	0	2	0	10
	Matemática	2	8	0	0	0	10



<b>Noveno</b>	Estudios Soc	1	8	1	0	0	10
	Leng y Liter	0	8	2	0	0	10
	Matemática	0	5	4	1	0	10
	Cien. Nat.	0	6	4	0	0	10
<b>Décimo</b>	Estudios Soc	0	3	6	1	0	10
	Leng y Liter	0	4	6	0	0	10
	Matemática	0	1	9	0	0	10
	Cien. Nat.	0	5	5	0	0	10

Fuente: Evaluación por estudiantes mediante Escala Likert.

Tabla nº 7

**Evaluación de la legibilidad de 11 libros de Educación Básica.  
Realizan estudiantes de octavo, noveno y décimo. Técnico y La Dolorosa**

Grado	Texto escolar	Grado de dificultad					Total alumnos
		Muy fácil	fácil	Con difícil	difícil	Muy difícil	
<b>Octavo</b>	Estudios Soc	4	34	2	0	0	40
	Leng y Liter	2	35	1	2	0	40
	Matemática	3	37	0	0	0	40
<b>Noveno</b>	Estudios Soc	3	35	2	0	0	40
	Leng y Liter	2	33	4	1	0	40
	Matemática	1	28	8	3	0	40
	Cien. Nat.	1	29	9	1	0	40
<b>Décimo</b>	Estudios Soc	8	19	12	1	0	40
	Leng y Liter	0	19	21	0	0	40
	Matemática	8	14	13	4	1	40
	Cien. Nat.	5	23	11	0	1	40
<b>Valoración promedio</b>		3	28	8	1	0	40

Fuente: Evaluación por estudiantes, mediante Escala Likert.

**Figura nº 1:** Legibilidad de los textos escolares de octavo, noveno y décimo

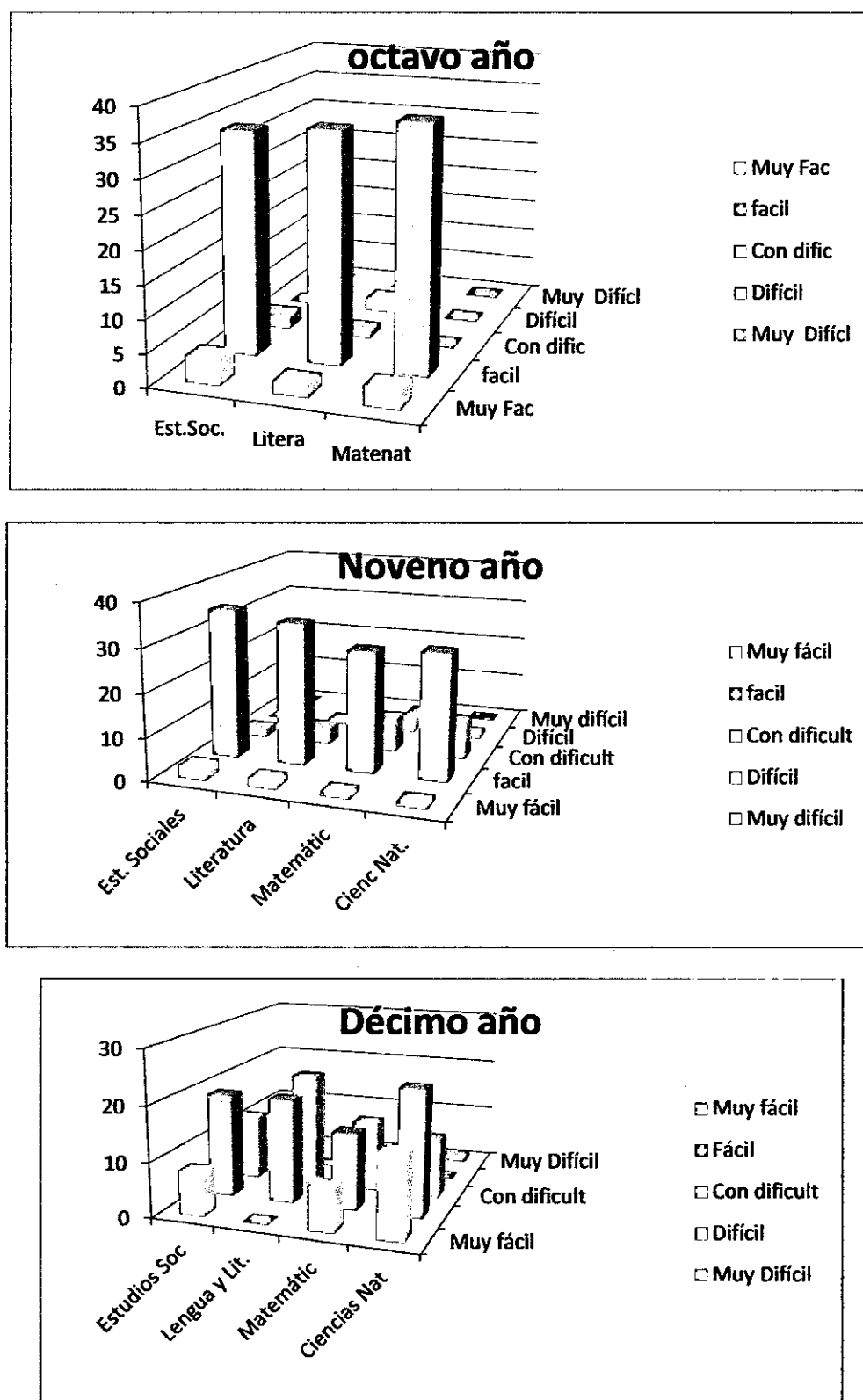


Tabla n° 8

**Evaluación de la legibilidad de 11 libros de Educación Básica.  
Realizan 10 docentes de Lengua y Literatura**

Grado	Texto escolar	Grado de dificultad					Total docentes
		Muy fácil	fácil	Con dificultad	difícil	Muy difícil	
Octavo	Estudios Soc	0	2	3	5	0	10
	Leng y Liter	0	1	7	2	0	10
	Matemática	0	2	3	5	0	10
Noveno	Estudios Soc	0	3	3	4	0	10
	Leng y Liter	0	0	8	2	0	10
	Matemática	0	2	3	5	0	10
	Cien. Natural	0	1	7	2	0	10
Décimo	Estudios Soc	0	5	3	2	0	10
	Leng y Liter	0	1	3	6	0	10
	Matemática	0	1	2	7	0	10
	Cien. Natural	0	5	6	4	0	10
	Valoración promedio:	0	2	4	4	0	10

Fuente: Evaluación por docentes, mediante Escala Likert

### **Análisis e interpretación**

De forma general, los estudiantes del Colegio Técnico evalúan la legibilidad de los textos escolares con la categoría “fácil”, lo que significa que son adecuados a su nivel de desarrollo mental. Los estudiantes del Colegio La Dolorosa, que proceden de estratos socioculturales deprimidos, asignan valoraciones diferentes. Para ellos, ciertos textos escolares de noveno y los de décimo años de Educación Básica merecen la puntuación 3, correspondiente al grado “con alguna dificultad”. Esto significa que necesariamente requieren explicaciones adicionales para la comprensión. Para este colegio, únicamente los textos escolares de octavo año son fáciles y adecuados a la capacidad lectora de cada uno.

El criterio de los docentes es un adicional, sus respuestas son diferentes. Ellos ponderan un grado de dificultad de lectura de los textos escolares, mayor al encontrado por los estudiantes. Ubican a la mayoría de textos en los rangos “con alguna dificultad” y “difícil”. Sin embargo, este juicio no es determinante y solo es tomado en cuenta como un adjunto, porque la legibilidad debe ser valorada por los usuarios directos. Los docentes planifican y evalúan actividades de aprendizaje de acuerdo a los textos, más no aprenden en ellos; su valoración tampoco es objetiva ya que no la hicieron en nombre propio sino considerando la dificultad de lectura que pueden tener para “sus alumnos”.

#### 4.1.3 Comparación de los resultados obtenidos en las evaluaciones según las escalas estandarizadas y de acuerdo al criterio de estudiantes y docentes

La evaluación general de la legibilidad de cada texto escolar realizada mediante las escalas estandarizadas, y el criterio de estudiantes y docentes, se muestra en el siguiente cuadro comparativo:

Tabla nº 9

**Comparación del nivel de legibilidad: INFLESZ, Índice de Fernández Huerta, estudiantes y docentes. Colegio Técnico y La Dolorosa**

Escala	Textos escolares	INFLESZ	F. Huerta	Est. Técnico	Est. Dolorosa	Docentes
OCTAVO	Ciencias Sociales	Normal	Bastante fácil	Fácil	Fácil	Difícil
	Lengua y Literatura	Normal	Normal para adulto	Fácil	Fácil	Con dificultad
	Matemática	Bastante fácil	Bastante fácil	Fácil	Fácil	Difícil
NOVENO	Estudios Sociales	Algo difícil	Bastante difícil	Fácil	Fácil	Difícil
	Lengua y Literatura	Bastante fácil	Bastante fácil	Fácil	Fácil	Con dificultad
	Matemática	Algo difícil	Bastante difícil	Fácil	Con dificultad	Difícil
	Ciencias Naturales	Normal	Bastante fácil	Fácil	Fácil	Con dificultad
DÉCIMO	Estudios Sociales	Algo difícil	Bastante difícil	Fácil	Con dificultad	Fácil
	Lengua y Literatura	Normal	Normal para adulto	Con dificultad	Con dificultad	Difícil
	Matemática	Bastante fácil	Fácil	Fácil	Con dificultad	Difícil
	Cien. Naturales	Normal	Normal para adulto	Fácil	Con dificultad	Con dificultad

Fuente: Evaluación por escalas estandarizadas y por estudiantes mediante Escala Likert

## Análisis e interpretación

Sobresalen los siguientes aspectos: no hay similitud entre los resultados arrojados por las escalas estandarizadas y los estudiantes destinatarios. Hay cierto acercamiento entre la escala de Fernández Huerta y el criterio de los alumnos. Sin embargo, la teoría sostiene que los usuarios son los verdaderos evaluadores de la legibilidad de los textos escolares.

Hay una diferencia en la valoración realizada por los usuarios, quienes a su vez, provienen de diferentes ambientes socioculturales: los que pertenecen al Colegio Daniel Álvarez Burneo perciben mayor facilidad en los textos escolares que los alumnos de La Dolorosa, que proceden de estratos culturales deprimidos.

### 4.1.4 Motivación para el aprendizaje de los estudiantes debido a la utilización de los textos escolares

A los estudiantes de las dos instituciones educativas investigadas se aplicó un Test de motivación para el aprendizaje con el fin de determinar el grado de motivación de los estudiantes en el contexto de la teoría sociocognitiva de la motivación y del aprendizaje. (Anexo 2.3)

Tabla nº 10

#### Motivación para el aprendizaje. Estudiantes del Técnico

Año EGB	Total de estudiantes	Nivel de motivación	Frecuencia
Octavo	30	Baja	1
		Aceptable	9
		alta	20
		baja	1
Noveno	30	Aceptable	12
		Alta	17
		Baja	2
Décimo	30	Aceptable	10
		Alta	18

Fuente: niveles obtenidos mediante Test de motivación

Tabla nº 11

**Motivación para el aprendizaje. Estudiantes de La Dolorosa**

Grado	Total de estudiantes	Nivel de motivación	Frecuencia
Octavo	10	Baja	1
		Aceptable	3
		Alta	6
Noveno	10	Baja	3
		Aceptable	4
		Alta	3
Décimo	10	Baja	0
		Aceptable	6
		Alta	4

Fuente: niveles obtenidos mediante Test de motivación.

Tabla nº 12

**Motivación para el aprendizaje. Estudiantes del Técnico y La Dolorosa**

Grado	Total de estudiantes	Nivel de motivación	Frecuencia
Octavo	40	Desmotivado	0
		Baja	2
		aceptable	12
		Alta	26
Noveno	40	Desmotivado	0
		Baja	4
		Aceptable	16
		Alta	20
Décimo	40	Desmotivado	0
		Baja	2
		Aceptable	16
		Alta	22

Fuente: niveles obtenidos mediante Test de motivación.

## Análisis e interpretación

En todos los años de Educación Básica, hay un elevado número de estudiantes con motivación alta. Este tipo de motivación corresponde al rango ubicado entre el 75% y el 100% de la valoración total del test. Octavo año es el grado que tiene el mayor número de estudiantes con alta motivación en las dos instituciones. Sin embargo, entre las instituciones hay una diferencia. El mayor porcentaje de estudiantes del Técnico tiene motivación alta, mientras que el mayor porcentaje de estudiantes de La Dolorosa tiene motivación aceptable cuyo rango comprende del 50% al 75% de valoración total.

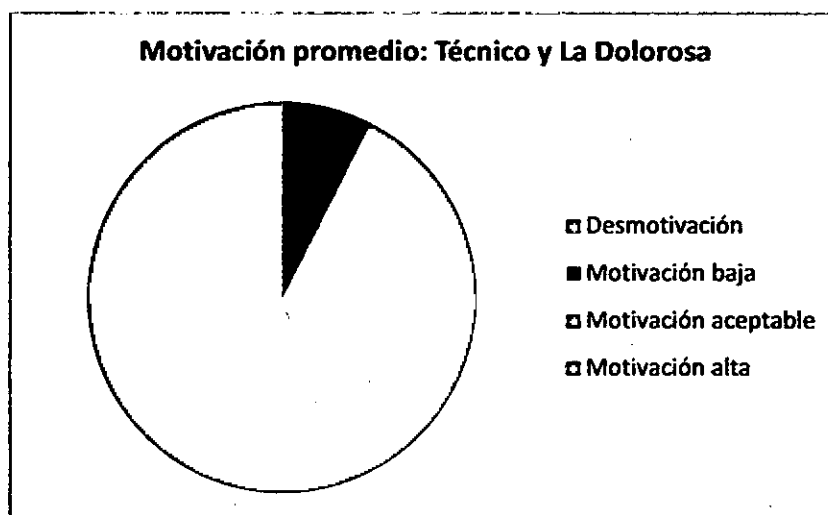
Tabla n° 13

### Valoración promedio de la motivación para el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior. Técnico y La Dolorosa

Nivel de motivación	N° de Estudiantes
Desmotivación	0
Baja motivación	3
Motivación aceptable	15
Alta motivación	22
Total	40

Fuente: niveles obtenidos mediante Test de motivación.

Figura n° 2: Motivación promedio: Técnico y La Dolorosa



Combinando la legibilidad promedio de los textos escolares y los niveles de motivación para el aprendizaje, se obtiene:

Tabla nº 14

**Datos observados**  
(Sobre legibilidad de los textos escolares y la motivación para el aprendizaje.  
Técnico y La Dolorosa)

Motivación	Baja	Aceptable	Alta	TOTAL
Legibilidad	motiva.	Motiva.	motiva.	
Muy fácil	0	1	2	3
Fácil	0	8	20	28
Con dificultad	2	6	0	8
Difícil	1	0	0	1
Muy difícil	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>40</b>

Fuente: Fuente. Grados de legibilidad y niveles de motivación obtenidos mediante aplicación de Escala Likert y Test de motivación, respectivamente

Para establecer la relación de la legibilidad de los textos escolares con la motivación para el aprendizaje se aplica la fórmula del *Chi cuadrado*  $\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$ , donde  $\chi^2$  es *Chi cuadrado*,  $\sum_{i=1}^n$  es igual a la sumatoria de cada elemento,  $O_i$  es igual a cada elemento de los datos observados de la tabla,  $E_i$  es igual a cada elemento de la tabla de datos esperados; con el fin de determinar si la relación entre estas variables es significativa. Para ello, previamente se calcula la tabla de datos esperados.

Tabla nº 15

**Datos esperados**  
(Sobre la legibilidad de los textos escolares y la motivación para el aprendizaje)

Motivación	Baja	Aceptable	Alta	TOTAL
Legibilidad	motiva.	Motiva.	motiva.	
Muy fácil	0.2	1.1	1.7	3
Fácil	2.1	10.5	15.4	28
Con dificultad	0.6	3	4.4	8
Difícil	0.078	0.4	0.6	1
Muy difícil	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>40</b>

Fuente: Fuente. Grados de legibilidad y niveles de motivación obtenidos mediante aplicación de Escala Likert y Test de motivación, respectivamente.



#### 4.1.5 Criterio de los docentes sobre el grado de motivación para el aprendizaje de los estudiantes, debido a la utilización de los textos escolares

Se aplicó una encuesta a 10 docentes de la especialidad de Lengua y Literatura que trabajan en el nivel de Educación Básica Superior con el fin de conocer su criterio sobre la motivación para el aprendizaje de los estudiantes. La encuesta fue elaborada tomando en cuenta los factores de motivación establecidos en el Modelo cognitivo de la motivación de Prinrich y Schrauben, con adaptación al aprendizaje adquirido mediante la utilización de los textos escolares.

De forma concreta y específica contestaron:

Tabla nº 16  
**Metas de aprendizaje que tienen los estudiantes  
cuando realizan actividades en los textos escolares (TE)**

Nº	Opciones	frecuencia	%
a.	Comprender la instrucción de las actividades y responderlas con ayuda del texto escolar.	1	10%
b.	Realizar las actividades comprensivamente y experimentar que dominan lo estudiado con ayuda del texto escolar.	7	70%
c.	Hacer lo que puedan sin considerar los conocimientos existentes en el texto escolar.	2	20%
d.	Hacer las actividades para no ser observados, y mantener la confianza de los padres de familia.	0	0%
e.	No hacer las actividades.	0	0%

Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante encuesta.

Tabla nº 17

**Actitud de los estudiantes al realizar las actividades de aprendizaje  
planteadas en los TE**

Nº	Opciones	frecuencia	%
a.	Conseguir ser aceptados y valorados por el docente y los compañeros.	2	20%
b.	Perseverar en el esfuerzo hasta hacerlo bien y con sustento en los textos escolares.	5	50%
c.	Cumplir las actividades de cualquier manera, estén o no las respuestas en el texto escolar.	3	30%
d.	Hacer las actividades al margen de los conocimientos existentes en los textos escolares.	0	0%
e.	No hacer las actividades ni considerar los conocimientos existentes en los textos escolares.	0	0%

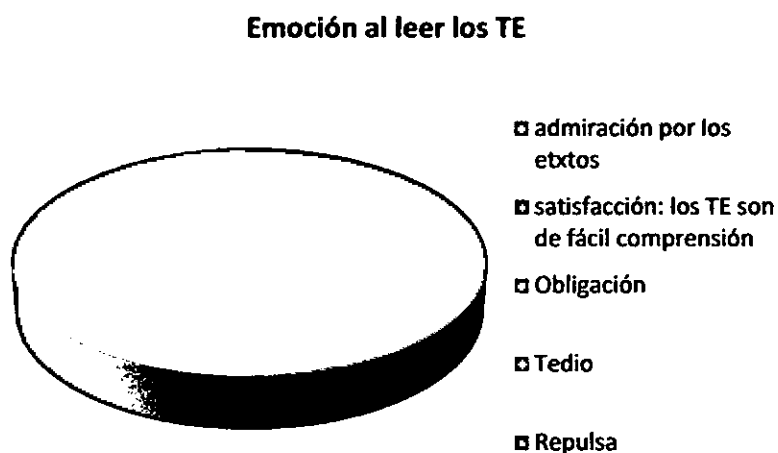
Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante encuesta.

Tabla nº 18

**Emoción (satisfacción) que sienten cuando leen los TE**

Nº	Opciones	frecuencia	%
a.	Admiración por los textos, debido a los conocimientos actualizados que contienen.	0	0%
b.	Satisfacción porque los textos escolares son de fácil comprensión.	5	50%
c.	Obligación, porque el docente exige y hay que realizar las tareas.	3	30%
d.	Tedio por el tipo de lecturas que contienen.	2	20%
e.	Repulsa porque las lecturas no son comprensibles.	0	0%

Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante encuesta.

**Figura nº 3:** Emoción que sienten los alumnos cuando leen los textos escolares**Tabla nº 19****Cuidado que dan a los TE**

Nº	Opciones	Frecuencia	%
a.	Los conservan muy bien, inclusive pueden servir para los próximos años.	0	0%
b.	Les tienen un aprecio especial, mayor que los demás útiles escolares.	2	20%
c.	Los tratan de forma indiferente.	2	20%
d.	Los descuidan y maltratan como si no tuvieran valor.	3	30. %
e.	Los mantienen por obligación, sin cuidado.	3	30%

Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante encuesta

**Tabla nº 20**  
**Capacidad demostrada en la lectura de los TE**

Nº	Opciones	Frecuencia	%
a.	Dificultad para aprovecharlos, debido a sus cualidades de estilo y redacción.	2	20%
b.	Facilidad para aprovecharlos debido a las favorables condiciones de estilo y redacción.	2	20%
c.	Facilidad para pocos estudiantes debido a la formación particular que tienen.	1	10%
d.	Seria dificultad ya que los conocimientos son adecuados para estudiantes de cursos superiores.	0	0%
e.	Necesidad de explicación y contextualización adicional para comprender.	5	50%

Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante encuesta.

**Figura nº 4: La capacidad demostrada por los estudiantes en la lectura de los textos escolares**

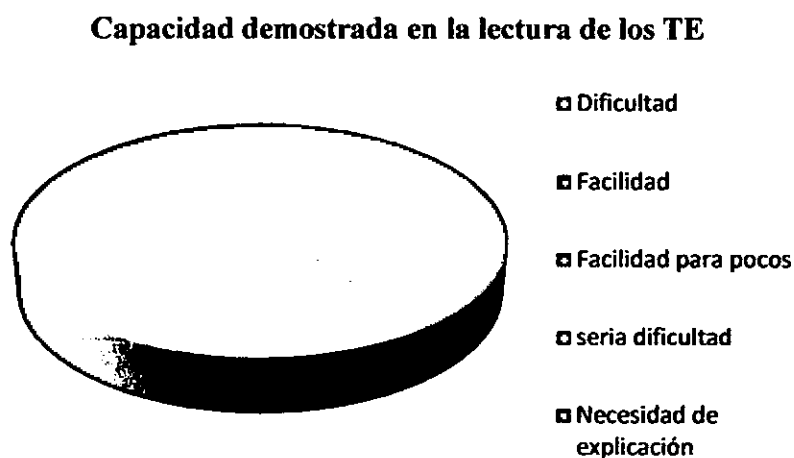


Tabla nº 21

**Tipo de lectura que hacen en los TE**

Nº	Opciones	Frecuencia	%
a.	Lectura comprensiva para captar los mensajes explícitos e implícitos de los escritos.	3	30%
b.	Lectura analítica para comprender todos los mensajes pormenorizadamente.	4	40%
c.	Lectura para obtener una idea general de lo leído.	1	10%
d.	Lectura de descodificación de las letras o grafías escritas.	0	0%
e.	Lectura fingida, sin ningún interés.	2	20%

Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante encuesta.

Tabla nº 22

**Interés demostrado para aprovechar los contenidos de los TE**

Nº	Opciones	Frecuencia	%
a.	Internalizan los conocimientos y los aplican de la mejor forma.	4	40%
b.	Los verifican y confrontan con otras fuentes.	3	30%
c.	Los memorizan y repiten.	0	0%
d.	Pasan los conocimientos de forma inadvertida.	1	10%
e.	No los aprovechan, solo llenan los espacios de las actividades prescritas.	2	20%

Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante la encuesta.

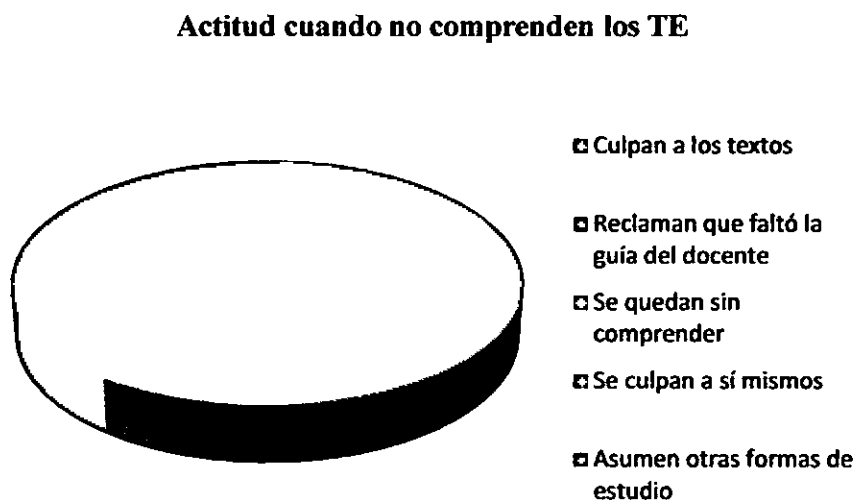
Tabla nº 23

**Actitud que asumen cuando no comprenden los conocimientos existentes en los TE**

Nº	Opciones	Frecuencia	%
a.	Culpan a los propios textos escolares.	2	20%
b.	(Reclaman) Consideran que faltó la guía del docente para comprender.	4	40%
c.	Se quedan sin comprender, sin encontrar culpables.	3	30%
d.	Se culpan a sí mismos, a la falta del desarrollo de su inteligencia.	0	
e.	Asumen otras formas de estudio y de lectura más sofisticadas.	1	10%

Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante la encuesta.

**Figura n° 5:** Actitud que asumen los alumnos cuando no comprenden los conocimientos existentes en los TE



**Tabla n° 24**

**Valor que asignan a la lectura**

N°	Opciones	Frecuencia	%
a.	Un valor de actualidad.	5	50%
b.	Un valor clásico.	2	16.6%
c.	Un valor para intelectuales.	1	10%
d.	Con valor indiferente.	2	20%
e.	Un antivalor, no la valoran.	0	0

Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante la encuesta

**Tabla n° 25**

**Valor que dan a los textos escolares**

N°	Opciones	Frecuencia	%
a.	Valor trascendente	3	30%
b.	Poco valor.	6	60%
c.	Indiferencia. No lo perciben.	1	10%
d.	Ningún valor.	0	0
e.	Antivalor, la detestan.	0	0

Fuente: criterio obtenido de los docentes mediante la encuesta.

### **Análisis e interpretación**

La encuesta considera cinco factores: metas de aprendizaje y valoración de las actividades de aprendizaje planteadas en los textos escolares (1 y 2), emociones que generan los textos y cuidado de los mismos (3 y 4), capacidad de comprensión lectora y tipo de lectura que realizan los estudiantes (5 y 6), ansiedad cuando no comprenden, satisfacción cuando comprenden muy bien (7 y 8), valoración de la lectura y de los textos escolares (9 y 10). De forma general, los docentes asignan puntuaciones elevadas a los factores de la motivación personal del estudiante, mientras que valoran la legibilidad de los textos escolares de forma limitada. Hay criterios ambiguos, ya que en la pregunta 3, (tabla nº 18) el 50% dice que los textos son de fácil comprensión, mientras en la 5, el 50% (tabla nº 20) asevera que necesitan explicación adicional.

## 4.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

### Hipótesis

**H1:** Los factores de legibilidad de los textos escolares de Educación General Básica Superior motivan significativamente el aprendizaje de los alumnos.

### Hipótesis nula

**Ho:** Los factores de legibilidad de los textos escolares de Educación General Básica Superior no motivan el aprendizaje de los alumnos, de manera significativa.

Los textos escolares fueron evaluados por medio de las escalas estandarizadas (tablas nº 2 y nº 4) y mediante una escala Likert (tablas nº 5 y 6). Se obtuvo resultados diversos, pero se asumió los arrojados por la escala Likert. De los datos obtenidos se desprende que: para los estudiantes del Colegio Técnico todos los textos escolares son fáciles, excepto el de Lengua y Literatura de décimo año; para el Colegio La Dolorosa todos los textos de décimo año tienen dificultad y requieren explicación adicional.

Sobre la evaluación de la legibilidad se organizó una tabla con valores promedio a fin de poder operar. Lo mismo se realizó con los puntajes sobre la motivación para el aprendizaje. Los estudiantes del Colegio Técnico tienen una motivación alta en aproximadamente el 50% (tabla nº 10), en tanto que en el Colegio La Dolorosa la motivación alta y la considerable es del 43% (13/30), cada una (tabla nº 11). Ambos resultados fueron integrados en la tabla nº 12, y se obtuvo los valores promedio en la tabla nº 13. Con estos datos se elaboró una matriz de 15 celdas (tabla nº 14) en los que constan los tres rangos de motivación detectados y los cinco niveles de dificultad de lectura de los textos escolares. Luego, se aplicó la fórmula del *Chi cuadrado*, mediante el programa *SPS* para calcular la correlación de las dos variables: la legibilidad de los textos escolares y la motivación para el aprendizaje. Se obtuvo que (*Chi cuadrado*)  $X^2 = 27,382$  que comparado con el *Chi cuadrado* tabulado resultante de la matriz utilizada y según las directrices de la estadística, considerando 6 grados de libertad, cuyo valor es  $X^2_T = 15,507$ ; resulta que (*Chi cuadrado*)  $X^2$  es mayor, por lo que la relación es significativa, es decir, hay una incidencia directa de la legibilidad en la motivación, en este grupo de estudiantes. En tales circunstancias se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa.



A continuación se transcriben los resultados obtenidos mediante el programa SPS.

**Tabla de contingencia Legibilidad \* Motivación**

		Motivación			Total
		Baja motivación	Aceptable motivación	Alta motivación	
Legibilidad	Muy fácil	0	1	2	3
	Fácil	0	8	20	28
	Con dificultad	2	6	0	8
	Difícil	1	0	0	1
Total		3	15	22	40

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,382 <sup>a</sup>	6	,000
Razón de verosimilitud	24,952	6	,000
Asociación lineal por lineal	15,411	1	,000
N de casos válidos	40		

a. 10 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

**Tabla de contingencia Legibilidad \* Motivación**

Recuento

		Motivación			Total
		Baja motivación	Aceptable motivación	Alta motivación	
Legibilidad	Muy fácil	0	1	2	3
	Fácil	0	8	20	28
	Con dificultad	2	6	0	8
	Difícil	1	0	0	1
Total		3	15	22	40

Como un elemento adicional consta el criterio de los docentes que trabajan en este nivel de educación. Para la evaluación de la legibilidad de los textos escolares participaron 10 docentes en la especialidad de Lengua y Literatura, (tabla nº 8). Ellos valoraron con mayor rigurosidad los textos escolares utilizando una escala Likert, les asignaron una puntuación de mayor dificultad que la detectada por los estudiantes.

Consideraron que su naturaleza idiomática es poco motivadora. También opinaron sobre la motivación de los estudiantes para el aprendizaje en relación con el uso de los textos escolares, por medio de una encuesta. En este caso, los resultados no fueron contundentes. Los datos consignados no permiten determinar si la construcción textual es motivadora (tablas 18 b. y 20 e.). Concedieron bastante al estudiante, que es: una persona capaz, interesada, motivada (tablas nº 16, b; 17, b; 21, b; 22, a.), cualidades que no están relacionadas con el uso de los textos escolares (tablas nº 23, b; 25, b.). Es decir, a partir del criterio de los docentes no se puede verificar la hipótesis.

### 4.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La relación didáctica entre los estudiantes y los textos escolares, encuentra algunas posibilidades de síntesis, de acuerdo a las variantes de los textos y de los lectores. Existen textos accesibles, medianamente accesibles o difíciles; y, lectores novatos, iniciados o expertos. Como una condición intersticial se encuentra la motivación. Hay textos escolares motivadores o desmotivadores y hay estudiantes motivados o desmotivados para leer estos textos.

La investigación realizada confronta algunos elementos teóricos de esta relación, que se resumen en los siguientes apartados:

1. Un texto difícil, para un lector experto y motivado puede volverse comprensible (Solé, 2012); mientras que un texto fácil, puede resultar incomprensible para un lector desmotivado. La investigación ratifica el aserto ya que, los textos usados en ambos colegios son los mismos; pero los estudiantes del nocturno son menos motivados y a ellos les resulta más difícil leer los textos escolares de décimo año.
2. Es necesario que un texto escolar cuente con las mejores condiciones, (Méndez, 2010). Los factores de legibilidad garantizan mejores condiciones didácticas y científicas y los convierten en textos motivadores (Zsigriszt, 1994), ya que cuanto más tiempo y atención se invierte en percibir o identificar las frases, disminuye la atención para retener las ideas (Ríos, 2010) y aprovecharlas. El estudio revalida

esta afirmación; puesto que, para los estudiantes del Técnico la mayoría de textos es fácil de leer y eso influye en la alta motivación para el aprendizaje.

3. La comprensión lectora se basa en la información del texto y en los conocimientos previos del lector, su situación sociocultural y sus objetivos de lectura. (Makuc, 2011). Se ratifica esta proposición; porque, para los estudiantes del Colegio Técnico todos los textos escolares son fáciles, excepto el de Lengua y Literatura de décimo año. No así para los estudiantes de La Dolorosa. Cabe mencionar que los estudiantes del Técnico tienen una alta motivación interna antes del ingreso, independiente de la utilización de cualquier material didáctico. Desde hace tres años los cupos para octavo año son asignados a quienes tienen las más altas calificaciones, razón por la que se ha generado una reñida competencia académica en los postulantes de la ciudad de Loja. En el año lectivo que transcurre ingresaron los candidatos con promedio de calificaciones, de segundo a séptimo año de EGB, superior a 9,63/10 (CBDAB, 2013), cosa que no ocurre en el Colegio La Dolorosa en la sección nocturna.
4. En la teoría social cognitiva del aprendizaje, la motivación para el aprendizaje tiene los siguientes elementos: la valoración, los afectos y de forma específica las expectativas, que tienen que ver con las metas de los estudiantes (Naranjo, 200). La interpretación y comprensión del texto es una actividad subjetiva que depende mayormente de la valoración interna del sujeto, así como la motivación interna es más determinante que los elementos estimulantes externos (Calderero, 2003). Estas tesis se verifican por cuanto, en los estudiantes del Técnico existe mayor valoración del aprendizaje, de los textos y de la formación personal, en consecuencia, para ellos hay una motivación más alta y una fácil decodificación de los textos.

## CONCLUSIONES

1. Evaluados 11 de los 12 textos escolares que el gobierno asigna para la Educación Básica Superior, por medio de dos escalas estandarizadas se comprueba que hay textos cuya naturaleza lexical y morfosintáctica es difícil para el nivel de escolaridad de los estudiantes destinatarios y que, según la escala de legibilidad adecuada a la didáctica (en el sistema español), los niveles de dificultad son mayores en los textos de Estudios Sociales y Matemática de noveno año y, Estudios Sociales de décimo año (Tablas 2 y 4).
2. La utilización de una escala Likert, validada en esta investigación, para evaluar la legibilidad de los textos escolares según el criterio de los estudiantes, arroja resultados diferentes a la valoración de las escalas internacionales, pero son congruentes. Se asumen los resultados obtenidos mediante esta escala por tratarse de una información directa y objetiva, obtenida de los destinatarios de los textos escolares (Tabla 9). El criterio de los docentes difiere, seguramente por ser usuarios indirectos (Tablas 5 y 6).
3. Hay diferencias en la valoración de los niveles de legibilidad de los textos escolares mediante las diversas escalas, y en la escala Likert una variación de acuerdo al criterio de los estudiantes de las instituciones investigadas. Para los alumnos del Colegio nocturno La Dolorosa, es más difícil la comprensión lectora en razón de la construcción textual. Para los estudiantes del Colegio Técnico, los textos son fáciles de leer, excepto el de Lengua y Literatura de décimo año que presenta cierta dificultad, también considerada por los estudiantes del Colegio La Dolorosa.
4. Las condiciones del texto intervienen en la comprensión lectora. En este caso, los factores de legibilidad que han sido considerados en diversas investigaciones refrendan su aporte y trascendencia porque, revisado el texto de Lengua y Literatura de décimo año de EGB, que fue evaluado con dificultad superior. El tipo y tamaño de letra, así como su construcción sintáctica producen obvias complicaciones. En consecuencia, hay que exigir que se incorporen los factores de legibilidad en las posteriores impresiones de este texto escolar.

5. Aplicado un test de motivación para el aprendizaje coherente con la teoría sociocognitiva de la motivación y del aprendizaje, se detecta que los estudiantes tienen una motivación para el aprendizaje alta en el Colegio Técnico y en el Colegio la Dolorosa mayoritariamente aceptable. (Tablas 10, 11 y 12)
6. Existe una relación directa entre los textos escolares legibles y la motivación de los estudiantes para el aprendizaje. Por lo tanto, los factores de legibilidad son características esenciales de un buen texto escolar y son elementos motivacionales que inducen positivamente a los estudiantes a realizar tareas de aprendizaje y a obtener los resultados esperados para cada grado.
7. En general, según el criterio de los estudiantes investigados, los textos escolares oficiales cuentan con los factores de legibilidad; la motivación para el desarrollo de aprendizajes de la mayoría tiene relación con la calidad morfosintáctica y tipográfica de los textos escolares que utilizan, aunque la legibilidad de un texto también depende de las cualidades del lector. (Tablas 14 y 15)
8. El juicio de los docentes niega a los textos la legibilidad y concede a los alumnos la motivación. Es discordante en cifras y valoraciones pero reta a la investigación. (Tabla 8) Su criterio coincide con el de los alumnos en algunos ítems del test de motivación, donde aseveran estar motivados pero cuando la lectura requiere estrategias mayores la abandonan. Es decir, falla la legibilidad del texto, la motivación, o ambas cosas. En correlación con este criterio, la propuesta de esta investigación plantea alternativas de mejoramiento en la escritura de los textos escolares considerando la necesidad de superar los factores de legibilidad deficientes que son más comunes.
9. El texto escolar que requiere mejorar los factores de legibilidad es el de Lengua y Literatura de décimo año de Educación General Básica. Los factores se refieren a aspectos morfosintácticos antes que a la legibilidad de palabras. (Anexo 3.2)

## RECOMENDACIONES

1. Incorporar los factores de legibilidad en la escritura de todos los textos escolares de la Educación Básica Superior. Tomar en cuenta los factores establecidos por las escalas internacionales de legibilidad e integrarlos en las condiciones textuales y en el juicio de la persona responsable de la corrección y estilo. Es decir, tomar en cuenta en la producción de textos escolares estos aportes de la Lingüística del Contenido.
2. Los textos escolares presentan mayores dificultades de lectura para los estudiantes del colegio nocturno, en consecuencia hay que requerir mayor intervención del docente para que los estudiantes aprovechen los TE. Las autoridades educativas, el personal directivo, los docentes y los propios estudiantes de estas instituciones deben ser conscientes que las actividades de aprendizaje no pueden ser autónomas y que requieren mayor andamiaje de parte del docente, inclusive si “solo se basan en la lectura del texto escolar”.
3. Fortalecer en los estudiantes la motivación para el aprendizaje y para el uso eficiente de los textos escolares (motivación, valoración internas). Muchos estudiantes piensan que la motivación solo es el deseo, la aspiración y el gusto, por lo que hay que posicionarlos en una verdadera motivación, que surja del interior y se verifique en la acción, en el logro de aprendizajes y en la adquisición de desempeños. En caso contrario, la motivación deseo es superficial y solo estará al inicio del año lectivo, después vendría el fracaso.
4. Los docentes, que reconocen dificultad de lectura en los textos escolares deben desarrollar estrategias de lectura alternativa o “guías de lectura”, para que los estudiantes de las instituciones nocturnas desarrollen el aprendizaje por medio de los TE.
5. Es necesario revisar el texto de Lengua y Literatura de décimo año. Se debe reducir sus contenidos a proposiciones claras, seguir el orden lineal de las oraciones y frases, utilizar preferentemente la voz activa del verbo, organizar los contenidos en frases cortas, no abundar en conectores e incisos, empezar las frases con los elementos más importantes y preferir la utilización de términos concretos y conocidos por los estudiantes.

#### 4.4 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agaján, R. y Turra, L. (2009). *El Texto escolar. Hacia una didáctica crítica*. Revista de Estudios y experiencias de Educación Vol. 8, Nº 16. Diciembre 2009, pp. 87 – 99.
- Alvitres, V. (2007). *Guía para escribir un protocolo de investigación*. Washintong: Organización Panamericana de la Salud.
- Alliende, G. F. (1994). *La legibilidad de los textos. Manual para la evaluación, selección y elaboración de textos*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Alliende, F. (1990). Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos. *Revista lectura y vida*, Junio, pp 14-18.
- Anula, A. (s. f). *Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como l2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad*. Madrid – España. Centro Virtual Cervantes. XVIII Congreso Internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ascanio, A. (2011). Escribir en forma legible e interesante. Universidad Simón Bolívar. *Revista In Crescendo*. Nº 2 (1) 2011. Caracas Venezuela.
- Blanco, A. y Gutiérrez C., U. (2002). Legibilidad de las páginas web sobre salud dirigidas a pacientes y lectores de la población general. *Revista Española de Salud Pública* 2002; 76: 321-331 N.º 4 - Julio-Agosto 2002.
- Barrio, I. (2007). *Los métodos de medición de la legibilidad al diseño de folletos educativos sobre salud*. Tesis Doctoral. Granada- España. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Barrio, I., Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, I., Hernando, P. (2008). *Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes*. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*. Revista Scielo. Navarra – España.

- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Bogotá Colombia: ARFO Ediciones e Impresiones. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Caldero, J. (2003). *Estudio de libros de texto de ciencias de la naturaleza mediante análisis cuantitativo basado en la teoría de grafos*. Tesis. Memoria presentada para optar al grado de doctor por. Universidad Complutense de Madrid.
- Cardozo, A. (2008). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. *Laurus, Revista de Educación*, Año 14, Número 28, 2008.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona – España: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *La cocina de la escritura*. Novena Edición. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Caula, S., Gazzaneo, G. & Oropeza, B. (2009). *Libro de estilo del Banco Central de Venezuela*. Segunda Edición. Caracas – Bogotá: Edit. Banco Central de Venezuela.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2002). *Los Métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. La Habana, Cuba.
- Constitución Política del Ecuador. (2008). Edición digital.
- Coromina, E. (1994). *El lenguaje eficaz en la escritura. Comunicación, lenguaje y educación*. Volume 6, Number 1, 1 March de 1994, pp. 67-74(8). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Costa, V., Domenicantonio, R., Vacchino, M. 2010. *Material educativo digital como recurso didáctico para el aprendizaje del cálculo integral y vectorial*. *Revista Iberoamericana de educación matemática*. Marzo 2010, N° 21, pp. 173 – 185.



DRAE. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

Damasio, A. (2010). Entrevista. Recuperado de e <http://ilevolucionista.blogspot.com/2010/06/mi-alma-es-una-orquesta-oculta-no-se.html>.

Denton, D. (2009). Entrevista,. recuperado de <http://ilevolucionista.blogspot.com/2009/09/el-nacimiento-de-la-consciencia.html>.

Escudero, M., Sánchez, S., González, R., Sanz, R., Prieto, M., Fernández de la Mota, E. (2013). *Elaboración y validación de un documento informativo sobre adeno-amigdalectomía para pacientes*. Anales del Sistema Sanitario de Navarra, Vol. 36, Nº 1. Enero – abril 2013.

Fernández, S. R., Fernández C.C., Baptista, L. M. (2006). *Metodología de la investigación*: Cuarta Edición. México D.F., Edit.: Mc Graw Hill.

Hernández, S. R., Fernández C.C., Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. Perú: Empresa editorial El Comercio. Edic. Mc Graw Hill.

Fuentes, G. H., Matos, H. Eneida & Montoya, R. J. (2008). *El Proceso de investigación científica*. Guaranda – Ecuador: Ediciones de la Universidad Estatal de Bolívar.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia Social de Daniel Goleman*. Recuperado de <http://www.papelenblanco.com/divulgacion/inteligencia-social-de-daniel-goleman>

Herrera, E. (2011). *La presentación gráfica de la palabra. Conexiones entre forma y legibilidad*. Universidad del País Vasco. Memorias del Primer Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora. CIVEL 2011.

Illuminati, R. (s.f.). *Definición de textos escolares*. Recuperado de: <http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20070430052703AAfomqa>.

ISTDAB. (2011). *Archivo de Informes de rendimiento escolar del Instituto Superior Tecnológico Daniel Álvarez Burneo*, correspondiente al año lectivo 2011 – 2012.

ISTDAB. (2013) *Archivo de Secretaría sobre matriculados en el Instituto Superior tecnológico Daniel Álvarez Burneo*, correspondiente al año lectivo 2013 – 2014.

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (LOEI). (2011). Edición digital.

Leone, G. (2011). Blog de Guillermo Leone. Recuperado de: [www.gestalt-blog.blogspot.com](http://www.gestalt-blog.blogspot.com) *gestalt-blog*

Makuc, M. (2011). *Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes*. Punta Arenas: Universidad de Magallanes. Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 1: 237-254, 2011 pp. 240. Departamento de Educación.

Mejía, y Ospina, P. (2008). *El libro de texto escolar. Lo que usted desconoce y tiene derecho a conocer*. Editorial Norma.

Méndez, J. M. (2010). *Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares*. Repositorio de la Universidad de Huelva.

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Seminario Internacional. Textos de Lenguaje y Comunicación*. Ediciones del Gobierno de Chile. Santiago de Chile.

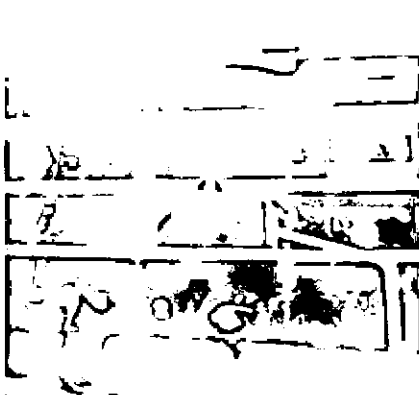
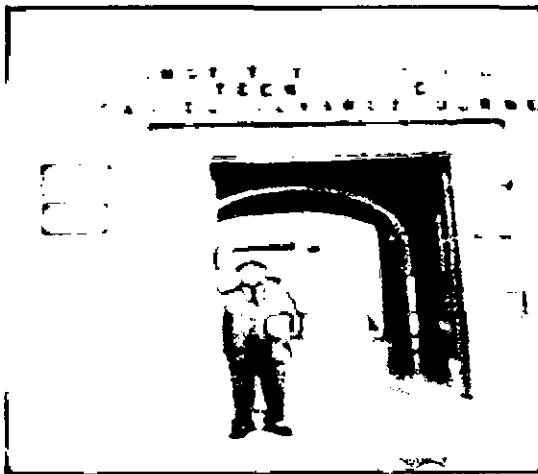
Ministerio de Educación de Ecuador. (2010). *Área de Estudios Sociales. Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 8º, 9º y 10º años*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2010). *Área de Lengua y Literatura. Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 8º, 9º y 10º años*. Quito, Ecuador.

- Monterrubio, M. y Ortega, T. (2011). *Diseño y aplicación de instrumentos de análisis y valoración de textos escolares de matemáticas*. PNA, 5(3), 105-127.
- Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz B., M. (2006). Legibilidad y variabilidad de los textos. Viña del Mar: Corporación Municipal Viña del Mar para el Desarrollo Social. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, septiembre 17 de 2006.
- Muñoz, C. Scheelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n° 45/5 – 25 de marzo de 2008. Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* Vol. 33 Numero 2, 2009, pp. 153 – 170. Universidad de Costa Rica.
- Prendes, M., Martínez, F., Gutiérrez I. (2008). *Producción de Material Didáctico: Los objetos de aprendizaje*. RIED Vol. 11: 1, 2008 pp. 81 – 105.
- Rello, L., Baeza, R y Saggió H. (2013). *Textos más accesibles para personas con dislexia*. Revista N° 51. Procesamiento del lenguaje natural. Septiembre de 2013, pp. 205 – 208.
- Ríos, I. (2010). *Influencias del lenguaje y origen de un lector en la comprensión de mensajes de comunicación en salud y en la formación de actitud e intención hacia la realización de una conducta preventiva*. Barcelona: Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Rodríguez, J., Linuesa M., Roda, F., Beltrán, R., Quintero, A. (s. f. ). *Evaluación de textos escolares*. e-Spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:20262/evaluacion\_textos.pfd.

- Rodríguez Dieguez J., Linuesa M., Roda F., Beltrán R., Quintero A. (s. f.). *Evaluación de Textos Escolares*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Dpto. de Metodología Educativa. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Rosales, C. (2009). *Evaluación de textos escolares de primer ciclo EGB*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. Colecciones: Enseñanza and Teaching, Vol. 1. Publicación: 16-nov-2009.
- Sierra, M. (2009). *Introducción al Seminario sobre análisis de libros de texto*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Seminario sobre análisis de libros de texto. En M. J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 3-4). Santander: SEIEM.
- Solé, I. (2012). *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº59 Didáctica de la lengua y la Literatura. OIE 201. Revista Mayo – agosto. Madrid/Buenos Aires 2012. Comprensión Lectora y Aprendizaje.
- Szigriszt, F. (1993). *Sistemas predictivos de legibilidad del lenguaje escrito*. Madrid: Tesis doctoral. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid... Colección tesis doctorales Nº 55/93.
- Teun A., v. D. (2012). Algunos principios de una teoría del contexto, en: ALED, *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1, 2001, pp. 69-81. En [http://material.producciondetextos.com.ar/2012\\_bib\\_21\\_van\\_dijk\\_algunos\\_principios\\_teor%C3%ADa\\_contexto.PDF](http://material.producciondetextos.com.ar/2012_bib_21_van_dijk_algunos_principios_teor%C3%ADa_contexto.PDF).
- Torres, S. y Ortega, J.L. (s. f.). BABEL (Batería para aprendizaje básico de estimulación lectora) Implicaciones cognitivas de un programa informático para entrenamiento en el proceso lector. *En Comunicación, Lenguaje y Educación. (Revista)* 2013, 18, 31 – 40.
- Wikipedia,. *Neuronas Espejo, recuperado de*, [https://www.wikipedia.org/wiki/Neuronas\\_espejo](https://www.wikipedia.org/wiki/Neuronas_espejo) *annel*).
- Yela, M. (1996). *La estructura de la conducta: estímulo, situación y conciencia*. Oviedo: Universidad de Oviedo .Psicothema, año/vol. 8.

## 5.- ANEXOS



[illegible]

Variable dependiente						
Motivación de los alumnos para el aprendizaje.	Factor interno de efecto catalítico que origina, mantiene y orienta la conducta hacia las metas de aprendizaje	Aspectos que mueven, imprimen orientación y energizan los deseos e intenciones del estudiante para hacerlo actuar en la dirección del logro de aprendizajes.	Desde el enfoque de la motivación para el aprendizaje: el texto escolar como elemento motivador	<p>Valoración de la tarea.</p> <p>Autoeficacia</p> <p>Ansiedad</p> <p>Control sobre el aprendizaje</p>	<p>Motiv. alta</p> <p>Motiv. aceptable</p> <p>Motiv. baja</p> <p>Desmotivación</p>	<p><b>2. La Motivación</b></p> <p>2.1 La legibilidad como estímulo motiva</p> <p>2.2 Motivación interna y externa.</p> <p>2.3 Los estímulos visuales y la motivación</p> <p>2.4 La unidad de estímulos y las respuestas de aprendizaje.</p> <p>2.5 La lectura: alternativa de síntesis entre estímulo y motivación</p> <p>2.6 La motivación de los textos escolares</p> <p>2.7 Los textos escolares</p> <p>2.8 El análisis de los textos escolares</p>

## 2. COHERENCIA CON EL INSTRUMENTO

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable (s)	Indicador	Subindicador	Ítems	Instrumento
¿Cómo inciden los factores de legibilidad de los textos escolares en la motivación para el aprendizaje de los alumnos de Educación General Básica Superior?	<p><b>General:</b> Determinar la relación de la legibilidad de los textos escolares con la motivación para el aprendizaje de los alumnos Educación General Básica Superior.</p> <p><b>Específicos:</b> 1. Reconocer los niveles de legibilidad de los textos escolares de 8°, 9° y 10° años de Educación Básica, de acuerdo con el criterio de docentes especializados en el área de lengua y literatura y de estudiantes destinatarios.</p> <p>2. Evaluar los indicadores de legibilidad de los</p>	Los factores de legibilidad de los textos escolares provocan la motivación de los alumnos para el aprendizaje.	Independiente:  Los factores de legibilidad de los textos escolares de la Educación General Básica Superior.	Legibilidad lingüística.	<p>Legibilidad lexical.</p> <p>Legibilidad gramatical.</p> <p>Legibilidad Tipográfica.</p>	<p>Extensión de palabras.</p> <p>Extensión de frases Incisos, marcadores textuales.</p> <p>Posición del verbo. Otros elementos sintácticos.</p> <p>Tipo, tamaño de letra y variación tipográfica. Extensión del texto (lectura).</p>	<p>Programa informático INFLESZ.</p> <p>Índice de Fernández Huerta.</p> <p>Escala Likert</p>



	<p>textos escolares de 8°, 9° y 10° años de Educación General Básica mediante escalas estandarizadas e informatizadas.</p> <p>3. Relacionar los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas por los docentes especialistas y estudiantes destinatarios, con los informes arrojados por las escalas estandarizadas e informatizadas.</p> <p>4. Evaluar el grado de motivación para el aprendizaje de los estudiantes, debido a la utilización de los textos escolares.</p>		<p><b>Dependiente:</b></p> <p>Motivación de los alumnos para el aprendizaje.</p>	<p>Desde el enfoque de la motivación para el aprendizaje: el texto escolar como elemento motivador</p>	<p>Valoración de la tarea.</p> <p>Autoeficacia</p> <p>Ansiedad</p> <p>Control sobre el aprendizaje</p>	<p>6. Importancia y utilidad de las asignaturas tratadas en el texto escolar (TE)</p> <p>7. Valor intrínseco de las tareas de aprendizaje existentes en los TE.</p> <p>8. Lo que espera el estudiante de su desempeño, con ayuda de los TE.</p> <p>9. Creencias del estudiante para asimilar los contenidos del TE y alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje y rendimiento.</p> <p>10. Creencia del estudiante sobre su posibilidad de obtener las mejores notas.</p> <p>11. La situación emotiva cuando presenta una tarea, un examen o cualquier otra actividad, basados en los TE.</p> <p>12. Preferencia del estudiante por contenidos estimulantes que representen un desafío intelectual, en los TE.</p>	<p>Test de motivación intrínseca para el aprendizaje.</p> <p>Encuesta sobre la relación entre lectura de los textos escolares y motivación para el aprendizaje.</p>
--	---	--	--	--	--	--	---

### 3. Instrumentos de recolección de datos

#### 3.1 Escala Likert

#### UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA ESCALA LIKERT PARA DETERMINAR EL PERFIL DE LEGIBILIDAD DE LOS TEXTOS ESCOLARES

Título del texto escolar: ----- Año de Educación Básica: --- Capítulo: ---  
Nombre del estudiante: ----- Fecha de aplicación: junio 2013

**Instrucción:** Señor estudiante, solicitamos su colaboración para analizar este fragmento del libro de Estudios Sociales de 8º año de Educación Básica. La finalidad es determinar el grado de dificultad de lectura (legibilidad) que tiene el texto para los estudiantes destinatarios. Para ello, en cada uno de los factores de legibilidad que se enlistan, marque una X en el cuadro de la derecha, de acuerdo al grado de dificultad que usted encuentra, de acuerdo a la siguiente escala.

#### Grados de dificultad

1. Fácil	3. Difícil
2. Con alguna dificultad	4. Muy difícil

FACTORES DE LEGIBILIDAD		1	2	3	4
1. Legibilidad tipográfica.	1.1 De acuerdo al tipo y tamaño de letra.				
	1.2 De acuerdo a la extensión del fragmento.				
2. Legibilidad de palabras: extensión y uso.	2.1 De acuerdo al número de palabras extensas.				
	2.2 Porque contiene palabras con prefijos y sufijos.				
	2.3 Según la existencia de términos nuevos.				
3. Legibilidad de palabras: concretas/abstractas	3.1 De acuerdo a la presencia de lenguaje abstracto.				
	3.2 Porque el fragmento usa nombres propios.				
4. Legibilidad de frases: extensión de oraciones simples.	4.1 Debido a la longitud de las oraciones simples que contiene.				
	4.2 Según el orden lógico de las oraciones simples existentes.				
5. Legibilidad de frases: extensión de oraciones compuestas.	5.1 De acuerdo al número de proposiciones existentes en las frases.				
	5.2 Debido a la existencia de nexos o conectores en las frases.				
6. Legibilidad de	6.1 Debido a la ubicación del verbo en las				

frases: uso del verbo.	oraciones.				
	6.2 Porque usa la voz activa o pasiva del verbo.				
7. Legibilidad del párrafo: ideas principales.	7.1 Porque hay facilidad para ubicar las ideas principales, en el fragmento.				
	7.2 Porque hay marcadores o elementos para enfatizar las ideas principales.				
8. Legibilidad del párrafo: por el uso de signos de puntuación.	8.1 Debido al uso de signos de puntuación.				
	8.2 De acuerdo a la facilidad para identificar el significado, por medio de los signos de puntuación.				

Escala y protocolo elaborados a partir del Perfil de Legibilidad de Felipe Allende

**OBSERVACIONES:** -----

## PROTOCOLO DE APLICACIÓN DE LA ESCALA LIKERT PARA DETERMINAR EL PERFIL DE LEGIBILIDAD DE LOS TEXTOS ESCOLARES

1. **MUESTRA.** De acuerdo al índice de Fernández Huerta, la fórmula debe aplicarse tomando varias páginas al azar de un texto. Aconseja 30 para libros y 5 para artículos. para los textos escolares que tienen seis bloques (capítulos) se evaluó dos por medio de dos muestras por capítulo. En cada página o en cada muestra se debe empezar siempre por el mismo (número de) párrafo..., en una extensión de 100 palabras o más.

Según la escala INFLESZ, las abreviaturas, figuras o símbolos han de contarse como palabras de una única sílaba.

INFLESZ considera como "frase" a la palabra o conjunto de palabras separados por alguno de estos signos: dos puntos, punto y coma, guion y punto, signos de interrogación y de admiración.

2. **APLICACIÓN.** Se aplica a los alumnos destinatarios de los textos escolares, al número requerido por el diseño de la muestra establecido en el proyecto de investigación. La aplicación simultánea favorece la objetividad del proceso.
3. **OBTENCIÓN DE DATOS.** Una vez recogidos los datos, se procede a la tabulación del número total de instrumentos aplicados para cada texto escolar y se calcula las medidas de tendencia central para establecer el nivel de legibilidad de los textos escolares.

#### 4. INTERPRETACIÓN Y JUICIO

De acuerdo a las instrucciones de la escala de Felipe Alliende, en el instrumento de la escala se une los puntos señalados con una línea y se obtiene la predominancia de las respuestas ubicadas en alguna puntuación. Ello permitirá hacer la siguiente lectura:

Categoría de lectores	Grado de dificultad del texto
1. Principiantes	1. Textos fáciles
2. Intermedios	2. Textos con algunas dificultades
3. Experimentados	3. Textos difíciles
4. Especializados	4. textos muy difíciles

El significado de estos grados de dificultad es el siguiente:

**1. Nivel de aprendizaje general**

Todos pueden leer con provecho. El apoyo es útil.

**3. Nivel de aprendizaje para la mayoría**

Casi todos pueden leer el texto. El apoyo es necesario.

**4. Nivel de aprendizaje sólo para los mejores lectores**

Los mejores lectores del grupo pueden leer el texto siempre y cuando se los apoye. Los restantes lectores no pueden leer.

**5. Nivel de fracaso**

Ningún lector del grupo puede leer el texto.

En la prueba de confiabilidad realizada a través de un grupo piloto, se recomendó eliminar el primer nivel de dificultad y la escala mantuvo únicamente cuatro niveles.

Loja, mayo de 2013

## INFORME ACERCA DE LA VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

De acuerdo con Hernández y otros (2006), la validez total de un instrumento implica tres aspectos: la validez de contenido, la validez de criterio y la validez constructo.

Con respecto a la validez de contenido, ésta se "...refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide" (Hernández y otros, 2006, p. 278) y se realizó a través del juicio de tres expertos: uno de la Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador y dos de profesionales que trabajan en la Educación Media del Ecuador.

Estos expertos fueron los doctores Galo Guerrero Jiménez (experto I), el Dr. Dalton Herrera Atarihuana (experto II) y el Dr. Luis Cuenca Ojeda (experto III), a quienes se les solicitó su apoyo profesional. A ellos se les entregó la escala Likert para determinar el perfil de legibilidad de los textos escolares que es uno de los instrumentos de recolección de la información y en este caso, el instrumento a validar; la ficha de validación proporcionada por la Universidad Nacional de Piura, la matriz de consistencia del proyecto de investigación y la matriz de operacionalización de las variables.

El resumen de los resultados de las opiniones de los expertos se presenta en la siguiente tabla:

**Instrumento 1: Escala Likert para determinar el perfil de legibilidad de los textos escolares**

CRITERIOS	CALIFICACIÓN DE EXPERTOS		
	1	2	3
Pertinencia de las preguntas con los objetivos (primer criterio).	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente
Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s) (segundo criterio).	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente
Pertinencia de los ítems con las dimensiones (tercer criterio).	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente
Pertinencia de los ítems con los indicadores (cuarto criterio).	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente

Redacción de los ítems (quinto criterio).	Adecuado	Adecuado	Adecuado
<b>CONCLUSIÓN:</b> el instrumento es suficientemente pertinente y adecuado.			

Para validar cuantitativamente el instrumento de recolección de datos, se siguió el siguiente procedimiento:

- a. Se tuvo en cuenta los cinco criterios anteriores.
- b. Al primero, segundo, tercero y cuarto criterio, se les asignó los mismos niveles: suficiente, medianamente suficiente e insuficiente.
- c. A cada nivel, se les dio el siguiente puntaje:

<b>NIVEL</b>	<b>PUNTAJE</b>
Suficiente	cinco puntos.
Medianamente insuficiente	tres puntos.
Insuficiente	un punto.

- d. Al quinto criterio, se le asignó dos niveles con los siguientes puntajes:

<b>NIVEL</b>	<b>PUNTAJE</b>
Adecuado	cinco puntos.
Inadecuado	un punto.

- e. El instrumento fue evaluado con estos criterios y debido a que contiene cinco ítems, podía obtener un puntaje mínimo de cinco, y un máximo de veinticinco. Se sumó el puntaje dado por cada experto al mismo ítem.

**INSTRUMENTO**  
**ESCALA LIKERT PARA DETERMINAR EL PERFIL DE LEGIBILIDAD DE LOS**  
**TEXTOS ESCOLARES**

N° de preguntas	Número de expertos				
	1	2	3	$\Sigma$	%
5	25	25	25	75	100%

- f. Se dividió la suma anterior entre el puntaje máximo de cada ítem (75 puntos) y se multiplicó por 100. De esta manera, se obtuvo una cantidad porcentual de cada ítem. Por ejemplo:  $75/75 = 1.00$  y luego esta cantidad se multiplicó y se dividió por 100 obteniéndose el 100 %.

**OBSERVACIONES**

El Dr. Luis Cuenca Ojeda, considera que el ítem 2 del instrumento (Escala Likert) no está bien redactado y a pesar de que colocó la máxima calificación considera que la expresión y/o no es adecuada de acuerdo a las normas de la Academia de la Lengua.

El Dr. Dalton Herrera piensa que el término afijadas (palabras afijadas) no puede ser comprendido por los estudiantes de la educación básica, por lo que podría ocasionar dificultades.

**3.1.1 Factores de legibilidad evaluados en los textos escolares y resultados obtenidos, mediante la escala Likert**



**Resultados de la evaluación de los 17 factores de legibilidad de los textos escolares mediante la escala Likert  
Colegio Técnico. Aplicado a 30 estudiantes de cada año de EGB**

CAPÍTULO		Octavo Año		Con dificul	%	CAPÍTU LO		Noveno año		Con dificul	%	CAPÍTU LO		Décimo año		Con dificult	%
		fácil	%					fácil	%					Fácil	%		
EE SS	Cap 2	17	100	0	0	Cap 1	17	100	0	0	Cap 5	10	58	7	42		
	Cap 5	17	100	0	0	Cap 2	17	100	0	0							
Leng y Liter	Cap 2	16	94	1	6	Cap 1	14	82	3	18	Cap 5	7	42	10	58		
	Cap 5	17	100	0	0	Cap 2	14	82	3	18	Cap 6	13	76	4	24		
Mate mát	Cap 2	17	100	0	0	Cap 1	15	88	2	12	Cap 5	10	58	4	24		
	Cap 5	17	100	0	0	Cap 2	15	88	2	12	Cap 6	13	76	4	24		
CC NN						Cap 1	13	76	4	24	Cap 5	12	73	4	24		
						Cap 2	12	73	5	27	Cap 6	9	53	7	42		
Total de factores de legibilidad evaluados: 17 = 100 %. Total de textos con legibilidad fácil 10/11 =90%																	

Fuente: evaluación realizada mediante aplicación de la escala likert

**Resultados de la evaluación de los 17 factores de legibilidad de los textos escolares mediante la escala Likert  
Colegio La Dolorosa. Aplicado a 10 estudiantes de cada año de EGB**

Octavo						Noveno					Décimo				
capítulo		fácil	%	Con dific.	%	capítulo	facil	%	Con dific	%	Cap	Fácil	%	Con difi	%
<b>EE SS</b>	Cap. 2	6	35	1	6	Cap.1	5	27	11	65	Cap 5	13	76	4	24
	Cap-5	11	65	3	18	Cap. 2	3	18	13	76					
<b>Lengu</b>	Cap. 2	11	65	4	24	Cap.1	4	24	13	76	Cap 5	7	42	10	58
	Cap.5	7	42	8	47	Cap.2	9	53	8	47	Cap 6	7	42	8	47
<b>Mate</b>	Cap.2	9	53	3	18	Cap.1	4	24	12	73	Cap 5	7	42	8	47
	Cap.5	10	58	3	18	Cap.2	6	35	9	53	Cap 6	6	35	10	58
<b>CC NN</b>						Cap.1	14	82	3	18	Cap 5	14	82	3	18
						Cap. 2	10	58	7	42	Cap 6	7	42	3	18
<b>Total</b>		Total de rasgos de legibilidad evaluados 17 = 100%													

Fuente: evaluación realizada mediante aplicación de la escala likert

**Resultados de la evaluación de los 17 factores de legibilidad de los textos escolares mediante la escala Likert  
Aplicado a 10 docentes de Lengua y Literatura**

		Octavo						Noveno						Décimo							
capítulo		fácil	%	Con dific	%	Dif ic	%	capít ulo	fac il	%	Co n difi	%	difi c	%	Cap	Fáci l	%	Con difi	%	Difi	%
<b>EE SS</b>	Cap. 2	4	24	6	35	7	42	Cap. 1	4	24	6	35	12	42	Cap 5	11	65	2	12	2	12
<b>Lengu</b>	Cap. 2	3	18	9	53	5	27	Cap. 1	2	12	8	47	7	42	Cap 5	1	6	7	42	9	53
<b>Mate</b>	Cap.2	3	12	15	27	10	58	Cap. 1	3	18	7	42	7	42	Cap 5	3	18	7	42	7	42
<b>CC NN</b>								Cap.1	4	24	12	73	1	6	Cap 5	4	24	8	47	5	25
Total		Total de rasgos de legibilidad evaluados 17 = 100%																			

Fuente: evaluación realizada mediante aplicación de la escala Likert

### 3.2 Test de Motivación para el aprendizaje

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA**  
**Test de motivación para el aprendizaje**

**Duración:** 10 minutos

**Puntaje máximo:** 75

**Nombre del alumno**

**Fecha de aplicación:**

**Instrucción:** A fin de conocer la motivación para el aprendizaje que tienen los alumnos dentro y fuera de clase, **marque con una equis (X)** la alternativa que considera más apropiada en los ítems que a continuación se proponen.

Nº	Ítems	Frecue n- te	A vece s	Ne utr o	nu nca	Total
1º	Es importante para mí aprender las asignaturas de este año de Educación Básica.					
2º	Estoy muy interesado en el conocimiento de las asignaturas de este año.					
3º	Espero que mi desempeño en el aprendizaje de las asignaturas sea bueno.					
4º	La cosa más satisfactoria para mí es entender los conocimientos de las asignaturas, tan completamente como sea posible.					
5º	Pienso que los textos escolares son útiles para aprender los conocimientos de las asignaturas.					
6º	Superarme académicamente es algo muy importante para mí.					
7º	Estoy seguro que puedo entender las lecturas más difíciles de las asignaturas.					
8º	Confío en que puedo aprender los conceptos básicos de las asignaturas.					
9º	Confío en que puedo entender el material más complejo de las asignaturas.					
10º	Con el auxilio de los textos escolares, confío en que puedo rendir excelentes exámenes en las asignaturas.					
11º	Estoy seguro que, podré alcanzar las destrezas con criterio de desempeño previstas en cada asignatura.					
12º	A pesar de la dificultad que pueda haber en las asignaturas, pienso que saldré bien en el resultado final.					
13º	Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en las asignaturas, pienso que mi desempeño es deficiente, comparado con el de mis compañeros.					
14º	En las asignaturas, experimento una sensación desagradable como de angustia.					
15º	Prefiero que el contenido de la clase sea presentado por otros medios, diferente a los textos escolares, para aprender verdaderamente.					
16º	Es mi culpa si no aprendo el material o los conocimientos de las asignaturas.					
17º	Si no entiendo los conocimientos de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo necesario.					

18°	Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los conocimientos de las asignaturas.					
19°	Si los conocimientos son difíciles, cambio la forma de leer el material.					
20°	Tomo el material de los textos escolares como punto de apoyo firme para adquirir los aprendizajes de las asignaturas.					
21°	Con frecuencia, antes de estudiar el nuevo material de las asignaturas, lo reviso para ver cómo está organizado.					
22°	Trato de relacionar las ideas que se obtiene en las asignaturas con otras, siempre que sea posible.					
23°	Trato de aplicar las ideas que se obtiene en las asignaturas en otras actividades tales como exposiciones y discusiones.					
24°	Cuando estudio para una asignatura, hago breves resúmenes de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.					
25°	Cuando estudio las asignaturas, me baso en los textos escolares, bibliografía adicional y en mis propios apuntes, de donde trato de encontrar las ideas más importantes.					
26°	Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.					
27°	Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.					
28°	Trabajo duro para salir bien, aún si no me gustan las actividades de aprendizaje previstas.					
29°	Aún cuando el contenido de la asignatura sea monótono, pesado y nada interesante, persisto en trabajar sobre él hasta finalizarlo.					
30°	Aún si tengo problemas para aprender los conocimientos que están en los textos escolares, me esfuerzo por hacerlo bien, por mí mismo.					

### PROTOCOLO DE APLICACIÓN

- **Condiciones de aplicación y tiempo estimado.** El test se aplicará a los estudiantes de octavo, noveno y décimo años de Educación Básica en un tiempo promedio de 20 minutos. El aplicador deberá exhortar para que cada uno resuelva el test por sí solo y en el tiempo establecido. La respuesta se referirá a lo que el estudiante entienda directamente en el texto escrito, sin hacer reflexiones demasiado profundas.

- **Lectura e interpretación.** Cada ítem respondido con "frecuentemente" se valora en 2.5 puntos. Los ítems respondidos con "a veces" se valoran con 1.0 punto cada uno. Si la sumatoria de los 30 ítems alcanza los 53 puntos o más, que equivale al 70% o más del total, se considerará como motivación alta. Si el puntaje va de 38 a 52 puntos, se considerará una motivación aceptable, ya que es un rango que va del 50% al 75% de aciertos. Una

puntuación de 19 a 37 puntos determina una motivación baja, y corresponde al rango que va del 25% al 50% del total. Si la puntuación total es inferior a 19 puntos se considerará como desmotivación.

- El resto de ítems no reciben puntuación alguna, pero sí se pueden utilizar para el diagnóstico personal del estudiante. La existencia de una columna identificada como "neutro" y que está ubicada en el centro de las posibilidades obedece a la observación de muchos teóricos que aconsejan no tomarla en cuenta debido a la mala costumbre del encuestado de preferirlas cuando no quiere comprometerse o no conoce a satisfacción el contenido de la encuesta.

#### INFORME ACERCA DE LA VALIDEZ DEL TES DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

De acuerdo con Hernández y otros (2006), la validez total de un instrumento implica tres aspectos: la validez de contenido, la validez de criterio y la validez constructo.

Con respecto a la validez de contenido, ésta se "...refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide" (Hernández y otros, 2006, p. 278) y se realizó a través del juicio de tres expertos: uno de la Universidad Técnica Particular de Loja y dos de profesionales que trabajan en la Educación Media del Ecuador.

Estos expertos fueron los doctores Galo Guerrero Jiménez (experto I), el Dr. Dalton Herrera Atarihuana (experto II) y el Dr. Luis Cuenca Ojeda (experto III), a quienes se les solicitó su apoyo profesional. A ellos se les entregó EL Test de motivación para el aprendizaje que es uno de los instrumentos de recolección de la información y en este caso, el instrumento a validar; la ficha de validación proporcionada por la Universidad Nacional de Piura, la matriz de consistencia del proyecto de investigación y la matriz de operacionalización de las variables.

Los resultados de las opiniones de los expertos se presentan en la siguiente tabla resumen:

**Instrumento 2: Test de motivación para el aprendizaje**

CRITERIOS	CALIFICACIÓN DE EXPERTOS		
	1	2	3
Pertinencia de las preguntas con los objetivos (primer criterio).	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente
Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s) (segundo criterio).	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente
Pertinencia de los ítems con las dimensiones (tercer criterio).	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente
Pertinencia de los ítems con los indicadores (cuarto criterio).	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente	Suficientemente pertinente
Redacción de los ítems (quinto criterio).	Adecuado	Adecuado	Adecuado
<b>CONCLUSIÓN:</b> el instrumento es suficientemente pertinente y adecuado.			

Para validar cuantitativamente el instrumento de recolección de datos, se siguió el siguiente procedimiento:

- Se tuvo en cuenta los cinco criterios anteriores.
- Al primero, segundo, tercero y cuarto criterio, se les asignó los mismos niveles: suficiente, medianamente suficiente e insuficiente.
- A cada nivel, se les dio el siguiente puntaje:

**NIVEL****PUNTAJE**

Suficiente

cinco puntos.

Medianamente insuficiente

tres puntos.

Insuficiente

un punto.

- Al quinto criterio, se le asignó dos niveles con los siguientes puntajes:

**NIVEL****PUNTAJE**

Adecuado

cinco puntos.

Inadecuado

un punto.

- e. El instrumento fue evaluado con estos criterios y debido a que contiene cinco ítems, podía obtener un puntaje mínimo de cinco, y un máximo de veinticinco. Se sumó el puntaje dado por cada experto al mismo ítem.

**INSTRUMENTO N° 2**  
**Test de motivación para el aprendizaje**

N° de preguntas	Número de expertos				
	1	2	3	Σ	%
5	25	25	25	75	100%

Se dividió la suma anterior entre el puntaje máximo de cada ítem (75 puntos) y se multiplicó por 100. De esta manera, se obtuvo una cantidad porcentual de cada ítem. Por ejemplo:  $75/75 = 1.00$  y luego esta cantidad se multiplicó y se dividió por 100 obteniéndose el 100 %.

#### OBSERVACIONES

El Dr. Luis Cuenca Ojeda, considera que se debe mejorar la redacción del encabezamiento y que ahí no debería constar el valor de cada ítem y la indicación de que “las demás no se puntúan, sirven para el diagnóstico”. También recomienda mejorar la redacción del ítem 25, la secuencia “de donde” debe cambiarse por “en donde”.

El Dr. Dalton Herrera piensa que se debe eliminar del encabezamiento la puntuación, es decir que el valor asignado a cada respuesta debe constar en el protocolo y no en el test porque puede confundir a los estudiantes.

### 3.3 Encuesta para conocer la relación entre la lectura de los textos escolares y la motivación para el aprendizaje

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA**  
**ENCUESTA PARA CONOCER LA RELACIÓN ENTRE LA LECTURA DE LOS TEXTOS**  
**ESCOLARES Y LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**

Institución educativa: matutina ( ) vespertina ( ) nocturna ( )  
Año de educación básica: octavo ( ) noveno ( ) décimo ( ) todos ( )  
Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

**Instrucción:** Señor profesor de lengua y Literatura, con el fin de conocer los procesos motivacionales relacionados con la lectura de los textos escolares en los estudiantes de Educación Básica Superior, dígnese dar respuesta a cada una de las siguientes preguntas, encerrando en un círculo el literal de la respuesta correcta, de una sola alternativa.



Nº	Preguntas	Frecuencia	%
1.	<b>¿Qué metas de aprendizaje tienen los estudiantes cuando realizan las actividades planteadas en los textos escolares?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Comprender la instrucción de las actividades y responderlas con ayuda del texto escolar.</li> <li>b. Realizar las actividades comprensivamente y experimentar que dominan lo estudiado con ayuda del texto escolar.</li> <li>c. Hacer lo que puedan sin considerar los conocimientos existentes en el texto escolar.</li> <li>d. Hacer las actividades para no ser observados, y mantener la confianza de los padres de familia.</li> <li>e. No hacer las actividades</li> </ul>		
2.	<b>¿Cuál es la actitud de los estudiantes al realizar las actividades de aprendizaje planteadas en los textos escolares?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Conseguir ser aceptados y valorados por el docente y los compañeros.</li> <li>b. Perseverar en el esfuerzo hasta hacerlo bien y con sustento en los textos escolares.</li> <li>c. Cumplir las actividades de cualquier manera, estén o no las respuestas en el texto escolar.</li> <li>d. Hacer las actividades al margen de los conocimientos existentes en los textos escolares.</li> <li>e. No hacer las actividades ni considerar los conocimientos existentes en los textos escolares.</li> </ul>		
3.	<b>¿Qué emoción (satisfacción) sienten los estudiantes cuando leen los textos escolares?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Admiración por los textos, debido a los conocimientos actualizados que contienen.</li> <li>b. Satisfacción porque los textos escolares son de fácil comprensión.</li> <li>c. Obligación, porque el docente exige y hay que realizar las tareas.</li> <li>d. Tédio por el tipo de lecturas que contienen.</li> <li>e. Repulsa porque las lecturas no son comprensibles.</li> </ul>		
4.	<b>El cuidado que dan a los textos escolares es:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Los conservan muy bien, inclusive pueden servir para los próximos años.</li> <li>b. Les tienen un aprecio especial, mayor que los demás útiles escolares.</li> <li>c. Los tratan de forma indiferente.</li> <li>d. Los descuidan y maltratan como si no tuvieran valor.</li> <li>e. Los mantienen por obligación, sin cuidado.</li> </ul>		

5.	<b>¿La capacidad demostrada por los estudiantes en la lectura de los textos escolares es?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Dificultad para aprovecharlos, debido a sus cualidades de estilo y redacción.</li> <li>b. Facilidad para aprovecharlos debido a las favorables condiciones de estilo y redacción.</li> <li>c. Facilidad para pocos estudiantes debido a la formación particular que tienen.</li> <li>d. Sería dificultad ya que los conocimientos son adecuados para estudiantes de cursos superiores.</li> <li>e. Necesidad de explicación y contextualización adicional para comprender.</li> </ul>		
6.	<b>¿Qué tipo de lectura hacen los estudiantes en los textos escolares?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Lectura comprensiva para captar los mensajes explícitos e implícitos de los escritos.</li> <li>b. Lectura analítica para comprender todos los mensajes pormenorizadamente.</li> <li>c. Lectura para obtener una idea general de lo leído.</li> <li>d. Lectura de descodificación de las letras o grafías escritas.</li> <li>e. Lectura fingida, sin ningún interés.</li> </ul>		
7.	<b>¿Cuál es el interés demostrado por los estudiantes para aprovechar los contenidos de los textos escolares?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Internalizan los conocimientos y los aplican de la mejor forma.</li> <li>b. Los verifican y confrontan con otras fuentes.</li> <li>c. Los memorizan y repiten.</li> <li>d. Pasan los conocimientos de forma inadvertida.</li> <li>e. No los aprovechan, solo llenan los espacios de las actividades prescritas.</li> </ul>		
8.	<b>¿Cuándo los estudiantes no comprenden los conocimientos existentes en los textos, asumen esta actitud?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Culpan a los propios textos escolares.</li> <li>b. Consideran que faltó la guía del docente para comprender.</li> <li>c. Se quedan sin comprender, sin encontrar culpables.</li> <li>d. Se culpan a sí mismos, a la falta del desarrollo de su inteligencia.</li> <li>e. Asumen otras formas de estudio y de lectura más sofisticadas</li> </ul>		



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA  
ESCUELA DE POSGRADO  
SECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROPUESTA**

**INCORPORACIÓN DE LOS FACTORES DE LEGIBILIDAD EN EL TEXTO  
ESCOLAR DE LENGUA Y LITERATURA DE NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN  
GENERAL BÁSICA**

**Mg. Alonso Monfilio Guamán Castillo**

**PIURA – PERÚ**

**ENERO 201**

## **INCORPORACIÓN DE LOS FACTORES DE LEGIBILIDAD EN EL TEXTO ESCOLAR DE LENGUA Y LITERATURA DE DÉCIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

### **1. PRESENTACIÓN**

La Lingüística del Contenido, recomienda un tipo de escritura que incorpore en el texto la aptitud para ser leído, retenido y comprendido fácilmente, mediante la utilización de dos herramientas fuertes: la tipografía, y las condiciones léxicas y sintácticas. Concretamente, invita a utilizar los factores de legibilidad. Hay factores tipográficos elementales como el tipo y tamaño de letra o la extensión del texto, y hay factores de carácter lingüístico como el vocabulario apropiado y las estructuras sintácticas llanas.

Es un deber de las instituciones hacerse entender y es un derecho de las personas estar bien informadas y comprender lo que necesitan para desenvolverse en la sociedad. (Cassany, 2004, pp. 25-27). Por lo mismo, se espera que todas las instituciones educativas instauren el uso de los mejores textos escolares. El estado ecuatoriano que actualmente ha retomado la regencia de la educación pública y la dotación de textos escolares oficiales debe entregar textos excelentes, que contengan todas las cualidades para propiciar el aprendizaje, entre ellas la legibilidad; más aún si se pretende que los estudiantes se capaciten para desarrollar las destrezas con criterio de desempeño que serán evaluadas por medio de un sistema nacional estandarizado.

La evaluación de la legibilidad de los actuales textos escolares de octavo, noveno y décimo año de Educación General Básica (EGB) realizada por los estudiantes mediante la utilización de una escala Likert, determina que el texto de Lengua y Literatura de décimo año es el "menos legible", razón por la que en esta propuesta se reescriben sus factores más bajos, luego de haberlos identificado mediante la misma Escala Likert para determinar el perfil de legibilidad de los textos escolares (anexo 3. 1). De esta manera, se espera contribuir para que docentes y estudiantes superen las dificultades y logren la comprensión de las construcciones textuales léxicas y morfosintácticas "difíciles" de comprender. Podrán resolverlas didácticamente mediante la traducción a estructuras sencillas, escribiendo enunciados alternativos o el parafraseo con palabras propias.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. General**

Incorporar los factores de legibilidad establecidos por la Lingüística del Contenido en la reescritura del texto escolar de Lengua y Literatura, especialmente aquellos que evidencian mayor dificultad.

### **2.2. Específicos**

- a. Mejorar la redacción del texto escolar, utilizando los rasgos establecidos por la legibilidad lingüística.
- b. Incorporar los factores de legibilidad gramatical en aquellas partes cuya evaluación demuestra deficiencias.
- c. Elevar esta propuesta de mejora a las instituciones educativas con capacidad decisoria para mejorar la elaboración de los textos escolares incorporando los factores de legibilidad.

## **3. IMPORTANCIA/JUSTIFICACIÓN**

Se han reconocido manifestaciones que denotan falta de velocidad y de comprensión lectora, entre ellas se menciona las regresiones, desvío de atención, mascullar las palabras, guiar la lectura con el dedo, parpadear demasiado, etc. Estos fenómenos retardan y complican las tareas cognitivas que el estudiante debe realizar con el uso de los textos escolares. Pero, ¿por qué suceden? Ciertamente que se deben a fenómenos relacionados con la falta de la destreza de leer o la ausencia de las habilidades lingüísticas y mentales que intervienen en la lectura. Sin embargo, en atención a la teoría sobre la lectura correspondiente al modelo mixto o interactivo, hay que admitir que también se deben a las condiciones del texto escrito. Cuando el texto no es legible, el lector promedio debe redoblar esfuerzos para llegar a la comprensión, y entre ellos, seguramente debe hacer regresiones o guiarse en el texto mediante subrayados complejos, uso de claves nemotécnicas, etc.

En virtud de ello, es plausible determinar las condiciones lingüísticas de los textos escolares que constituyen rémoras para el flujo lector del destinatario promedio. En esta consideración la propuesta se orienta a servir y beneficiar a los educandos y educadores. Ayuda a reconocer las estructuras intrincables, las que confunden, aportan doble

significación o simplemente desvían la atención. Las corrige con estructuras sencillas validadas y fundamentadas en el uso del idioma, con la certeza que permitirán una mejor actividad decodificadora e interpretativa del texto escolar. En el lenguaje de la legibilidad, estas estructuras se denominan factores de legibilidad, los mismos que son mejorados en atención a las escalas y estudiosos más conocidos sobre la materia.

#### 4. DIAGNÓSTICO

Mediante la aplicación de una escala Likert debidamente validada, los estudiantes de décimo año de Educación Básica de los colegios la Dolorosa y Daniel Álvarez Burneo evaluaron la legibilidad del texto de Lengua y Literatura en la categoría "con dificultad" (tabla 7). En la escala se evalúan 17 factores correspondientes a 8 dimensiones. 6 dimensiones tienen que ver con la legibilidad de frases y 2 con la legibilidad de palabras (anexo 3.1). Según el protocolo de aplicación de la escala, para conocer el perfil de legibilidad de un texto se toman en cuenta los factores que han sido calificados en un determinado grado de dificultad, con mayor frecuencia. En esta investigación, coherente con la teoría de la legibilidad, necesariamente las dificultades mayores de lectura tienen que ver con la legibilidad de frases, correspondientes a elementos morfosintácticos. Analizados los fragmentos correspondientes a dos capítulos del texto en mención (anexo 3.1.1) se constata que efectivamente la calificación realizada tiene que ver mayoritariamente con los factores mencionados y en menor proporción con el carácter abstracto del lenguaje que puede referirse a términos o a frases. A continuación se especifican los factores con mayor dificultad y su tratamiento correcto:

##### 1. Palabra abstracta / palabra concreta

- **Verbos:** hay verbos de predicación y significado completo que deben preferirse en lugar de los verbos débiles o abstractos como: ser, estar, hacer, encontrar, parecer, tener y haber.

**Ejemplo:** Este hecho debe **ser** de interés para el público (texto de Lengua y literatura de 10º año. - TLL-, p. 11).

Se debe preferir: Este hecho debe **concitar** el interés del público.  
O también: este hecho debe **tener** interés para el público.

- **Sustantivos.** Buscar palabras específicas y evitar palabras genéricas o comodines, como estas: algo, asunto, aspecto, situación, proceso, tema, problema, etc.

**Ejemplo:** Comentar **situaciones** que hemos vivido, que nos han parecido incorrectas o injustas, y que **no sabemos o no tenemos** en dónde reclamar (TLL, p.91)

Se debe preferir: comentar **acontecimientos** vividos, que nos han parecido incorrectos o injustos, y que no hay a quién reclamar.

- **Gerundios:** Suelen usarse de forma incorrecta como nexos entre frases, o abusar en el uso de las perífrasis verbales con gerundio. En el último caso, se corre el riesgo de exagerar el elemento perifrástico o el peligro de confundir el verbo principal de la perífrasis.

**Ejemplo:** En otras palabras, el desafío consiste en “armar el rompecabezas” a partir de las piezas (las pistas) que **se van proporcionando** a lo largo del texto. (TLL, p. 41).

Se debe preferir el uso de verbos simples, siempre que sea posible y puedan conservar el significado que se desea expresar: el desafío consiste en “armar el rompecabezas” a partir de las piezas (las pistas) que **aparecen** a lo largo del texto.

**2. Orden lógico de la oración /frase.** Tradicionalmente se definía a la oración como una idea expresada en palabras, por lo que tiene dos elementos esenciales: el sujeto y el predicado. El sujeto es el objeto/ realidad de la que se habla, el predicado lo que se dice del sujeto. Entre ambos términos existe una relación lógica, un orden natural de carácter *semántico*: *primero es la realidad (sujeto) y luego sus cualidades (predicado)*, las cualidades deben referirse a una realidad.

**Ejemplo:** En literatura, una imagen es la representación vívida de algo por medio del lenguaje (TLL, p. 132).

Se debe preferir la secuencia sujeto → predicado, antes que, predicado → sujeto, y sobre todo precisar el sujeto para que la idea sea clara: La imagen literaria es la representación vívida de algo por medio del lenguaje.

**Ejemplo:** Cuando se suprime el verbo, se denomina “elipsis verbal”. Esto sucede cuando hay dos o más oraciones... (TLL, p. 103).



**Prefiérase:** La elipsis verbal **consiste** en suprimir el verbo, que sin embargo queda directamente sobreentendido....

**Ejemplo:** El mayor escritor de comedias de la antigüedad fue Aristófanes (TLL, p. 207).

**Debe preferirse:** Aristófanes (Atenas 448 a.C. – 380 a.C.) fue el mayor escritor de comedias de la antigüedad.

**3. Voz activa / pasiva del verbo.** Las oraciones en voz pasiva siguen el orden lógico y por lo mismo facilitan la comprensión. Las oraciones en voz activa “alteran” ese orden por otro que a pesar de ser aceptado por las normas gramaticales suelen ocasionar la dificultad de identificar al sujeto y con ello no detectar la idea que se quiere expresar. variantes de las oraciones pasivas son las pasivas reflejas o pasivas con se. En este apartado, se incluye también las impersonales y las reflejas.

**Ejemplo:** “En el **periodismo**, **se manejan** diferentes formas de uso del lenguaje – o **tramas**- para referirse a un acontecimiento...” (TLL, p. 11) - Pasiva refleja-

**Se debe preferir:** **El periodista utiliza** diferentes tipos de **textos** para relatar un acontecimiento.

**Ejemplo:** “En gramática tradicional se dice a veces con cierta informalidad que la “elipsis consiste en suprimir algún elemento del discurso sin...” (TLL, p. 11). Impersonal

**Prefiérase:** La gramática tradicional dice que la “elipsis consiste en suprimir algún elemento del discurso sin...”

**4. Frase larga /corta.** La frase debe contener el número de palabras que puede retener la memoria de corto plazo. El número oscila de 15 a 25 palabras según los estudiosos citados anteriormente. Este número de palabras debe referirse necesariamente al sujeto, el verbo y el complemento del verbo, elementos que sirven para concretar el sentido de la frase.

**Ejemplo:** “La narración, en este caso, involucra un “contrato” implícito entre el lector y el texto: el misterio debe ser descubierto por el lector, pero quien lo saca a la luz, gracias a su extraordinaria capacidad deductiva, es el detective.” (TLL, p. 41)

**Se debe preferir:** La narración involucra al lector, quien es estimulado a descubrir el misterio; pero el personaje detective lo hace realmente debido a sus extraordinarias cualidades

## 5. Propositiones y conectores

**Ejemplo:** “informar sobre un hecho que consideramos importante y de trascendencia para la ciudadanía, y al cual, el medio de comunicación no le ha prestado atención (TLL, 191).

**Se debe preferir:** informar sobre algún hecho importante y trascendente pero que el medio de comunicación no le ha prestado atención.

**Ejemplo:** La expresión personal, para el caso de las ciencias, se refiere a la responsabilidad en la exposición juiciosa sobre el entorno que el autor tiene; en este caso, estamos hablando de una interpretación de la realidad de acuerdo a cómo el autor analiza las temáticas. (TLL, p. 178)

**Se debe preferir expresiones como esta:** En el ámbito científico, la expresión personal involucra la responsabilidad de los juicios **referentes al entorno del autor**; en este caso, estamos hablando de una interpretación de la realidad de acuerdo con su forma de analizar las temáticas

## 4.2 PROCEDIMIENTO

### a. Para escoger el texto escolar que se va a reescribir

Los usuarios y la comunidad miden de verdad la legibilidad de quien escribe (Barrio, 2008). En este caso (de acuerdo con las tablas), los estudiantes de las dos instituciones manifiestan que más difícil es el texto escolar de Lengua y Literatura de décimo año.

**b. Para reconocer los factores de legibilidad deficientes**

Mediante la escala Likert se evaluaron 17 factores de legibilidad lingüística y tipográfica en cada muestra. Una primera síntesis determina que los factores más complicados tienen que ver con la legibilidad sintáctica antes que con la léxica. Por lo mismo, se reconocen todos los factores difíciles y se les presta atención.

Los estudiantes evaluaron los capítulos 5 y 6 del texto escolar mencionado y en ellos detectan un promedio de siete factores con mayor dificultad.

La reescritura toma muestras de los seis capítulos (bloques) del texto en las partes relacionadas con conocimientos esenciales, no con lecturas ilustrativas, instrucciones, ejemplificaciones, formas de organizar o reorganizar el conocimiento, tareas, o trabajos grupales. La extensión de las muestras abarca textos con cien o más palabras, según lo recomienda el protocolo.

No se reescribe la parte tipográfica, a pesar de que el tamaño de letra no es adecuado, ya que está en tamaño 10, tipo Times New Roman, más aún si se conoce que alrededor del 25% de estudiantes adolecen de problemas visuales.

**REESCRITURA DEL TEXTO ESCOLAR DE  
LENGUA Y LITERATURA DE DÉCIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**Cap. I: (Bloque I) La Noticia y el reportaje**

Texto original	Texto reescrito	Factores de legibilidad
<p><b>¿Qué es una noticia?</b></p> <p>La noticia es la descripción de un hecho ocurrido recientemente. Este hecho debe <b>ser</b> de interés para el público. Generalmente <b>se</b> mencionan sus antecedentes y sus consecuencias, así como comparaciones con hechos similares ocurridos en el pasado en otros lugares.</p> <p><b>Es el más tradicional y antiguo de los géneros periodísticos.</b> Responde a la necesidad de los seres humanos de mantenerse informados sobre lo que acontece en su entorno inmediato y en el resto del mundo.</p> <p>En el <b>periodismo</b>, <b>se</b> manejan diferentes formas de uso del lenguaje – o <b>tramas</b>- para referirse a un acontecimiento, por ejemplo, la narración, la exposición, la descripción y la argumentación. En una noticia, usualmente se combinan las <b>tramas</b> narrativa, descriptiva y expositiva, aunque suele predominar una de ellas.</p>	<p><b>¿Qué es una noticia?</b></p> <p>La noticia es la descripción de un hecho ocurrido recientemente. Este hecho debe <b>tener</b> interés para el público. Generalmente, <b>el periodista expone los antecedentes y las consecuencias de la noticia</b>, así como las comparaciones con hechos similares ocurridos en otros lugares.</p> <p><b>Es el género periodístico más tradicional.</b> Responde a la necesidad de <b>mantener</b> informados a los seres humanos sobre lo que acontece en su entorno y en el mundo.</p> <p><b>El periodista utiliza</b> diferentes tipos de <b>textos</b> para relatar un acontecimiento: la narración, la exposición, la descripción y la argumentación. En una noticia, usualmente se combinan los <b>textos</b> narrativos, descriptivos y expositivos, pero predomina alguno de ellos.</p>	<p>- Palabra abstracta / concreto</p> <p>-Voz pasiva / voz activa</p> <p>- Desorden /orden lógico de la oración.</p> <p>- Reflexiva-pasiva/ voz activa.</p> <p>- Palabra abstracta/concreta</p> <p>- verbo pasiva/activa</p> <p>-Palabra abstracta/concreta</p>

<p>Una noticia debe narrar los hechos de manera objetiva; es decir, que, el periodista no debe incluir valoraciones personales de ningún tipo sobre el acontecimiento del cual está informando. <b>Los artículos de opinión o editoriales</b> son los espacios apropiados para que los periodistas emitan sus juicios u opiniones sobre los temas de actualidad. Por eso, en ellos se utiliza principalmente la <b>trama argumentativa</b> y <b>tienen una intencionalidad distinta a la noticia.</b></p> <p>Pág. 11</p>	<p>Una noticia debe narrar los hechos de manera objetiva; es decir, que, el periodista no debe incluir valoraciones personales de ningún tipo sobre el acontecimiento del cual está informando. <b>Hay otros géneros periodístico</b> apropiados para que los periodistas emitan sus juicios de valor u opiniones sobre los temas de actualidad, son los artículos de opinión o editoriales. En ellos se utiliza principalmente el <b>texto argumentativo.</b></p>	<p>Orden lógico de la oración. Dificultad/facilidad para extraer ideas principales.</p>
--	--	---

Texto original	Texto reescrito	Factores de legibilidad
<p><b>Para recordar</b></p> <p>Se entiende por <b>complemento circunstancial</b> a la función sintáctica que desempeña una palabra o un grupo de palabras que añaden alguna información <b>referente al tiempo, al lugar o al modo en que ocurre la acción verbal. También pueden referirse estos complementos a la cantidad, la frecuencia, la causa, la posibilidad, la afirmación o la negación de la acción.</b></p> <p>Pág. 19</p>	<p><b>Para recordar</b></p> <p>El <b>complemento circunstancial</b> es la función sintáctica que desempeña una palabra o un grupo de palabras que añaden información sobre el tiempo, lugar o modo en que ocurre la acción verbal. <b>Este complemento también sirve para expresar la cantidad, la frecuencia, la causa, la posibilidad, la afirmación o la negación de la acción.</b></p>	<p>Orden Lógico Voz pasiva /activa</p> <p>Orden lógico</p>

## Cap. II. (Bloque II) 2. Novela Policial

Texto original	Texto reescrito	Factores de legibilidad
<p><b>¿Qué es una novela policial?</b></p> <p>La novela policial es un género literario que, desde su aparición en el siglo XIX, no ha perdido vigencia. Es un género que atrae a multitudes y que tiene todo tipo de seguidores. <b>Además de que su lectura es especialmente entretenida por el suspenso que produce, gracias a sus particulares construcciones narrativas, también nos acerca a algunos conflictos de la sociedad moderna.</b></p> <p>Este género realista <b>consiste en el planteamiento enigmático de un misterio</b>, que usualmente es un crimen. Se dan diferentes pistas para que el personaje central y característico de la novela policial – el detective (“el que ve lo que está allí, pero que nadie más ve”)– pueda resolverlo mediante la observación, el análisis y la deducción. <b>La narración, en este caso, involucra un “contrato” implícito entre el lector y el texto: el misterio debe ser descubierto por el lector, pero quien lo saca a la luz, gracias a su extraordinaria capacidad deductiva, es el detective.</b></p>	<p><b>¿Qué es una novela policial?</b></p> <p>La novela policial...</p> <p><b>La lectura de la novela policial es entretenida por el suspenso que produce. Ella nos acerca a algunos conflictos sociales, debido a sus particulares construcciones narrativas.</b></p> <p><b>Este género hace referencia al planteamiento de un misterio, de un enigma, que usualmente es un crimen. El personaje central y característico de la novela policial es el detective, quien resuelve el enigma tomando en cuenta las diferentes pistas que existen, y haciendo uso de la observación, el análisis y la deducción.</b></p> <p><b>La narración involucra al lector, quien es estimulado a descubrir el misterio; pero el personaje detective lo hace realmente debido a sus extraordinarias cualidades.</b></p>	<p>- Dificultad/facilidad para extraer ideas principales.</p> <p>Coherencia Abstracto/ concreto</p> <p>Orden lógico de la oración.</p> <p>Marcadores semánticos.</p> <p>- Lenguaje abstracto/concreto</p> <p>- Orden lógico de la oración.</p> <p>- Extensión de la frase.</p>

<p>El relato policial clásico se enfoca en la solución del enigma, y el crimen es, prácticamente, un pretexto para el trabajo intelectual de la resolución de un problema. El enigma, al inicio, aparece como indescifrable y complejo. El detective, con la lógica y el intelecto, desenmaraña ese enigma y <b>descifra</b> la verdad. En otras palabras, el desafío consiste en "armar el rompecabezas" a partir de las piezas (las pistas) que <b>se van proporcionando</b> a lo largo del texto. En consecuencia, los aspectos jurídicos o sociales del hecho pasan a un segundo plano.</p>	<p>El relato policial clásico se enfoca en la solución del enigma, que al inicio aparece como indescifrable y complejo. El detective, con la lógica y el intelecto, desenmaraña ese enigma y <b>descubre</b> la verdad. En otras palabras, el desafío consiste en "armar el rompecabezas" a partir de las piezas (las pistas) que <b>aparecen</b> a lo largo del texto. En consecuencia, los aspectos jurídicos o sociales del hecho pasan a un segundo plano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extensión de la frase.</li> <li>- Palabra abstracta/concreta.</li> <li>- Voz pasiva/activa.</li> </ul>
<p>El detective es <b>casi siempre</b> una persona culta, inteligente y, en ocasiones, seguidora de la ciencia. <b>También suele ser</b> un sujeto extravagante, fuera de lo común....</p> <p style="text-align: right;">Pág. 41</p>	<p><b>Casi siempre</b> el detective es una persona culta, inteligente y en ocasiones seguidora de la ciencia. <b>A veces es un sujeto</b> extravagante, fuera de lo común.</p>	<p>Lenguaje directo.</p> <p>Marcadores textuales.</p>

### Cap. III. (Bloque III) Carta de lectores

Texto original	Texto reescrito	Factores de legibilidad
<p><b>¿Qué es una carta del lector?</b></p> <p>Las cartas del lector, tienen como objetivo primordial, expresar una</p>	<p><b>¿Qué es una carta del lector?</b></p> <p>Las cartas del lector, tienen como objetivo primordial, expresar una opinión y dialogar con el medio de</p>	<p>Extensión de las oraciones.</p>

<p>opinión y dialogar con el medio de comunicación y con la comunidad. Se <b>pueden utilizar</b> para varios propósitos, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar <b>situaciones</b> que hemos vivido, que nos han parecido incorrectas o injustas, y que <b>no sabemos o no tenemos</b> en dónde reclamar;</li> <li>• dar a conocer públicamente <b>nuestro</b> reclamo ante autoridades que no han respondido a nuestras quejas;</li> <li>• informar sobre un <b>hecho que consideramos importante</b> y de trascendencia para la ciudadanía, y al cual, el medio de comunicación no le ha prestado atención;</li> <li>• <b>manifestar un elogio respecto de hechos que nos parecen merecedores de ello</b>;</li> <li>• Comentar sobre el contenido de una publicación anterior del mismo medio, sea para felicitarla, para corregir información errónea, para aclarar algo, para cuestionarla o para pedir explicaciones adicionales.</li> </ul>	<p>comunicación y con la comunidad. Se <b>utilizan</b> para varios propósitos, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar <b>acontecimientos</b> vividos, que parecen incorrectos o injustos, y que <b>no hay</b> en dónde reclamar;</li> <li>• dar a conocer públicamente <b>un</b> reclamo dirigido a autoridades que no han atendido quejas anteriores.</li> <li>• informar <b>sobre algún hecho importante</b> y trascendente pero que el medio de comunicación no le ha prestado atención.</li> <li>• <b>Elogiar</b> hechos sobresalientes que han sucedido.</li> </ul> <p><b>Comentar positiva o negativamente</b> alguna publicación anterior del mismo medio.</p>	<p>Palabras abstractas/concretas.</p> <p>Extensión de la oración compuesta/nexos.</p> <p>Extensión de la oración</p> <p>Extensión. Términos irrelevantes.</p> <p>Palabra abstracta/concreta. Orden lógico</p>
--	--	---



<p>El espacio destinado a las cartas de lectores también les sirve a los medios de comunicación para conocer la opinión de su público y el impacto que genera la información que publica.</p> <p>Las cartas de lectores en los diarios o en las publicaciones periódicas deben cumplir las características que establece el medio en cuanto a su extensión y lenguaje. La extensión <b>normalmente se mide en caracteres</b>, es decir, en la cantidad de letras y otros signos del lenguaje escrito que ocupa la carta (puntos, comas, etc.). La razón para esto es que los medios tienen espacios limitados para estas publicaciones.</p> <p>Por otro lado, <u>las cartas de lectores suelen tener un espacio en el diario o en la publicación periódica</u>. En los periódicos, suelen aparecer en las mismas páginas de los artículos de opinión. En las publicaciones periódicas, suelen aparecer en sus primeras páginas.</p> <p>Generalmente, el medio de comunicación se reserva el derecho de publicación de la carta del lector, de recortarla para adecuarla al espacio disponible y de colocarle el título.</p>	<p><b>Los medios de comunicación tienen espacios destinados a la publicación de las cartas de los lectores. A través de ellas</b> conocen la opinión de su público y el impacto que genera la información que publica.</p> <p>La extensión normalmente se mide en caracteres</p> <p><u>El espacio que los periódicos reservan para las cartas a los lectores suele estar junto a los artículos de opinión</u>, mientras que en las publicaciones periódicas está en las primeras páginas.</p>	<p>Extensión de la oración compuesta, del párrafo.</p> <p>Orden lógico de la oración. Lenguaje abstracto/concreto.</p> <p>Dificultad/facilidad para encontrar el significado.</p>
---	---	---

<p>Estas cartas suelen dirigirse al director de la publicación. Si bien muchos lectores siguen enviando sus cartas por correo físico, actualmente muchos periódicos y revistas incluyen la dirección del correo electrónico a donde se las puede dirigir.</p> <p>Los medios de comunicación electrónica o digitales siguen principios y modalidades similares para la publicación de las cartas de lectores. Generalmente, disponen de un servicio de correo electrónico dentro de la misma página web para escribir el mensaje.</p> <p>Pág. 91</p>	<p>Las cartas de los lectores van dirigidas al director del medio, y aunque todavía le envían por correo físico, actualmente lo hacen también por correo electrónico.</p> <p>Los medios de comunicación electrónica o digitales siguen principios y modalidades similares para la recepción de las cartas de los lectores. Generalmente disponen de un servicio de correo electrónico dentro de la misma página web para escribir el mensaje.</p>	<p>Coherencia</p>
---	---	-------------------

Texto original	Texto reescrito	Factores de legibilidad
<p><b>Elipsis</b> es la figura gramatical de construcción que consiste en suprimir en la oración una o más palabras, necesarias para la construcción gramatical, pero cuya omisión no altera el sentido. En gramática tradicional se dice a veces con cierta informalidad que la "elipsis consiste en suprimir algún elemento del discurso sin contradecir las reglas gramaticales".</p>	<p>La elipsis es una figura de construcción gramatical, consiste en suprimir una o más palabras en la oración, pero sin alterar el sentido. La gramática tradicional dice que la "elipsis consiste en suprimir algún elemento del discurso sin contradecir las reglas gramaticales".</p>	<p>Orden lógico de las partes de la oración.</p> <p>Voz pasiva/activa del verbo.</p>

<p>Quando se suprime el verbo, se denomina "elipsis verbal". Esto sucede cuando hay dos o más oraciones en serie que utilizan el mismo verbo. Por razones de estilo, el segundo verbo se suprime y se reemplaza por una coma, y las dos oraciones se separan mediante un punto y coma. Si son más de dos oraciones, en la última se utiliza una coma y la conjunción "y" (... y...).</p> <p>Pág. 103</p>	<p>La elipsis verbal consiste en suprimir el verbo, que queda directamente sobreentendido. Esto sucede cuando hay dos o más oraciones...</p>	<p>Orden lógico de la oración. Voz pasiva/activa del verbo.</p>
--	--	---

#### Cap IV (Bloque IV) Poesía de Amor

Texto original	Texto reescrito	Factores de legibilidad
<p><b>Imagen literaria</b></p> <p>En literatura, una imagen es la representación vívida de algo por medio del lenguaje. En otras palabras, es describir algo de tal manera que pareciera que uno lo estuviera viendo. Las imágenes pueden ser <b>sensoriales</b> (relacionadas con los sentidos) o <b>anímicas</b> (relacionadas con los sentimientos y emociones). Para crear una imagen literaria, el o la poeta altera, en cierta forma la realidad y la enriquece por medio de su fantasía. De esta</p>	<p><b>Imagen literaria</b></p> <p>La imagen literaria es la representación vívida de algo por medio del lenguaje.</p> <p>Las imágenes son <b>sensoriales</b> cuando están relacionadas con los sentidos o <b>anímicas</b> cuando se relacionan con las emociones. El poeta o la poetisa, en cierta forma, altera la realidad y la enriquece con la fantasía para crear una imagen literaria. De esta manera, genera en el lector una impresión o sensación determinada</p>	<p>Orden lógico de la oración.</p> <p>Extensión de la oración compuesta.</p> <p>Orden lógico de la oración compuesta.</p>

manera, <b>logra generar</b> en el lector o lectora una impresión o sensación determinada con respecto a aquello que describe. Pág. 132	con respecto a aquello que describe.	
--	--------------------------------------	--

Texto original	Texto reescrito	Factores de legibilidad
<p><b>¿Cómo se relacionan los niveles fónico y morfosintáctico con el nivel semántico?</b></p> <p>Sobre la relación entre el nivel fónico y el semántico, la repetición de la expresión “se equivocaba” acentúa la melancolía generada en función de la confusión de la paloma. Al inicio del poema, esta expresión repetida le da un tono jovial al mismo, ya que sus equivocaciones nos remiten a su mirada particular sobre el mundo; pero cuando dice “que tu corazón, su casa” y luego repite “se equivocaba”, el tono de la repetición adquiere otro matiz. Su mirada particular, renovadora de ese mundo, en alguna medida está alejada de la realidad de la otra persona. El corazón de ella no es, en realidad, su casa. La expresión repetida adquiere verdadero sentido en ese instante. Su confusión es un</p>	<p><b>¿Cómo se relacionan los niveles fónico y morfosintáctico con el nivel semántico?</b></p> <p>La relación entre el nivel fónico y el semántico se evidencia en la expresión “se equivocaba” que delata la melancolía que siente la paloma. Al comienzo, esta expresión tiene un tono jovial, ya que las equivocaciones remiten a su mirada particular sobre el mundo; pero cuando dice “que tu corazón, su casa” y luego repite “se equivocaba”, el tono ya es melancólico. Su mirada particular, renovadora de ese mundo, en alguna medida está alejada de la realidad. Se trata de una persona alejada de otra. .</p> <p>...</p> <p>El corazón de ella no es, en realidad, su casa y la expresión repetida adquiere el verdadero sentido. La confusión es un equívoco lamentable de alguien.</p>	<p>Orden lógico de la oración compuesta.</p> <p>Palabras abstractas/concretas</p> <p>Orden lógico de la oración y término abstracto/concreto.</p> <p>Abstracto/concreto</p>

<p><b>equivoco lamentable.</b></p> <p>Sobre la relación entre el nivel morfosintáctico y el semántico, la utilización casi exclusiva de sustantivos, nos permite tener una idea del itinerario mental de la paloma. <b>La ausencia de adjetivos resulta interesante porque esta voz poética</b> no se permite juicios de valor; es una mirada transparente, casi ingenua. Así la pureza animal de la paloma se acentúa.</p> <p>El objeto poético de este texto es la paloma. En un primer nivel de significación, el lector piensa necesariamente en el ave. El ave de este poema lo confunde todo: el día con la noche, el norte con el sur, el trigo con el agua.</p> <p>En posteriores niveles de significación, <b>podemos pensar en la paloma como una metáfora del ánimo o del alma del propio poeta.</b> Su alma deambula y aunque todo lo confunde, su verdadero deseo es estar cerca del tú poético. La conciencia de que la paloma se equivocaba, es decir, de que su alma se equivocaba puede</p>	<p>La relación entre el nivel morfosintáctico y el semántico, se establece en la utilización casi exclusiva de sustantivos.</p> <p><b>La ausencia de adjetivos denota la carencia de juicios de valor y una mirada transparente, casi ingenua de la realidad. Así subraya la pureza animal de la paloma.</b></p> <p>En posteriores niveles de significación, <b>la paloma también es una metáfora del alma del poeta. Un alma que todo lo confunde pero que desea estar en el corazón de alguien.</b> La conciencia de que la paloma se equivocaba, es decir, de que su alma se equivocaba puede remitirnos a dos posibles interpretaciones.</p>	<p>Extensión de la oración compuesta Cantidad de proposiciones/nexos.</p> <p>Orden lógico de la oración.</p> <p>Extensión de la oración compuesta. Número de proposiciones/nexos.</p> <p>Orden lógico de la oración.</p>
--	--	--

<p>remitirnos a dos posibles interpretaciones. La primera, la decepción del yo poético al notar que el corazón de ella no es, en realidad, su casa. La segunda, puede tratarse de un guiño de ojo al lector, porque a pesar de que el corazón de ella no era en realidad su casa, la paloma igual lo ocupa.</p> <p>Pág. 142 - 143</p>	<p>...La primera, es la decepción del yo poético al descubrir que no vive en el corazón de ella.</p> <p>La segunda, es un disimulo porque aunque el corazón de ella no es en realidad su casa, igual lo ocupa.</p>	<p>Existencia de términos nuevos.</p>
---	--	---------------------------------------

### Cap. V (Bolque V) 5. Ensayo

Texto original	Texto reescrito	Factores de legibilidad
<p>El ensayo científico (tomado de <a href="http://www.razónypalabra.org.mx/anteriores/n41vmeendoza.html">http://www.razónypalabra.org.mx/anteriores/n41vmeendoza.html</a>)</p> <p>Un ensayo es un diálogo. Un diálogo imaginario entre varios mundos en donde se da la comunicación del escritor con el cuerpo de conocimiento que está trabajando, con los lectores y consigo mismo; se trata entonces de sus inquietudes de investigación más relevantes. /.../ Gracias al ensayo, podemos recuperar, de manera dialógica, las ideas vivas de seres humanos a través del tiempo y del espacio. /.../</p>	<p>El ensayo científico (tomado de <a href="http://www.razónypalabra.org.mx/anteriores/n41vmeendoza.html">http://www.razónypalabra.org.mx/anteriores/n41vmeendoza.html</a>)</p> <p>Un ensayo es un diálogo. Un diálogo imaginario entre personas pertenecientes a varios mundos: el escritor, los autores de los conocimientos que cita, los lectores, y consigo mismo; se trata de inquietudes de investigación que también han sido tratadas por otras personas.</p>	<p>Palabras abstractas/concretas.</p> <p>Palabras abstractas/concretas</p> <p>Nexos imprecisos/precisos.</p>

<p>Para la redacción de un ensayo debemos considerar que estamos manejando el lenguaje escrito de la ciencia, por lo que es necesario utilizar un sistema de codificación conforme a las reglas de comunicación del discurso científico. La elaboración de un ensayo es una tarea a la cual nos enfrentamos cuando informamos a la comunidad sobre los resultados parciales de la investigación que estamos realizando. /.../</p>	<p><b>El escritor debe redactar un ensayo utilizando el lenguaje de la ciencia</b>, por lo que es necesario usar un sistema de codificación conforme a las reglas del discurso científico. La elaboración de un ensayo tiene como objetivo informar a la comunidad sobre los resultados parciales de una investigación que estamos realizando. /.../</p>	<p>Orden lógico de la oración.</p> <p>Extensión de la oración compuesta/ número de nexos.</p>
<p><b>El ensayo en el contexto de la ciencia</b></p> <p>El ensayo científico es un intento por acercarnos al entorno de un problema de investigación, generar una explicación de cómo el que escribe analiza el mundo en relación con la temática propuesta. Uno de los principales valores con que cuenta el ensayo en el campo de la ciencia es el uso de la expresión personal. <u>La expresión personal, para el caso de las ciencias, se refiere a la responsabilidad en la exposición juiciosa sobre el entorno que el autor tiene; en este caso, estamos hablando de una interpretación de la realidad de acuerdo a cómo el autor analiza las temáticas.</u></p>	<p><b>El ensayo en el contexto de la ciencia</b></p> <p>El ensayo científico es un acercamiento a un problema de investigación y la generación de una explicación personal fundamentada, sobre la temática propuesta. Uno de los principales valores con que cuenta el ensayo en el campo de la ciencia es el uso de la expresión personal.</p> <p><u>En el ámbito científico, la expresión personal involucra la responsabilidad en la exposición de los juicios referentes al entorno del autor; en este caso, estamos hablando de una interpretación de la realidad de acuerdo a su forma de analizar las</u></p>	<p>Orden lógico de la oración.</p> <p>Extensión de la oración compuesta.</p> <p>Orden lógico de la oración</p> <p>Palabras abstractas/concretas.</p> <p>Extensión de la oración</p>

<p>En este sentido, un ensayo científico se define por la posición que el ensayista toma con relación al tema, es decir, <b>que a diferencia de otros géneros de escritura en el campo de la ciencia, el aspecto subjetivo destaca la importancia de un ensayo</b>, y este aspecto subjetivo se localiza por los juicios que emite el ensayista sobre los temas que está abordando. Una de las funciones <b>que tiene el ensayo es mostrar la parte interpretativa de la subjetividad del ensayista</b>; con esto, el lector podrá contar con un mejor horizonte de reflexión sobre el tema abordado.</p> <p><b>También el ensayista, cuando escribe para la ciencia, puede mostrar de manera histórica cómo se dio la evolución de determinado tema o cuáles son las características evolutivas de la obra que giran en torno al tema de estudio de su interés.</b></p> <p><b>Cabe destacar que el carácter didáctico-pedagógico que posee el ensayo científico hace que este tenga una forma especial, sobre todo si consideramos que este carácter radica en poner</b></p>	<p><u>temáticas.</u></p> <p><b>... a diferencia de otros tipos de textos de carácter científico, en el ensayo sobresale la interpretación subjetiva de los resultados de la ciencia.</b></p> <p><b>Una de las funciones que tiene el ensayo es mostrar la interpretación subjetiva del ensayista.</b></p> <p><b>El autor de ensayos científicos también puede mostrar de manera histórica la evolución de un determinado tema o las características evolutivas de la obra que trata el tema de su interés.</b></p> <p><b>La función didáctico-pedagógica que posee el ensayo científico le imprime un carácter especial, que consiste en poner lo complicado en términos sencillos.</b></p>	<p>compuesta.</p> <p>Palabras abstractas/concretas</p> <p>Extensión de la oración simple.</p> <p>Orden lógico de la oración.</p> <p>Extensión de la oración compuesta.</p> <p>Orden lógico</p>
---	---	--



lo complicado en términos sencillos y no limitar el conocimiento solamente para un grupo de especialistas. <b>El ensayista, en el caso de la ciencia, tiene que poseer la capacidad de traducción</b> del conocimiento a diferentes "juegos del lenguaje". /.../ Pág. 178 - 179	El escritor de ensayos científicos, <b>debe tener la capacidad de traducir</b> el conocimiento a diferentes "juegos del lenguaje". /.../	Términos concretos/abstractos Extensión de la oración simple.
---	--	--

**Cap. VI Bloque VI 6. Teatro, tragedia y comedia**

Texto original	Texto reescrito	Factores de legibilidad
<p><b>La comedia</b></p> <p>Este subgénero dramático tiene también sus orígenes en la Grecia Antigua. Se desarrolló con posterioridad a la tragedia, pero fue un género importante en términos sociales porque para los griegos el sentido del equilibrio era fundamental, y para mantenerlo, el ser humano tiene que reír tanto como llorar.</p> <p>La gran diferencia entre la comedia y la tragedia griegas es el objeto de la obra. <b>En la comedia, se tratan temas</b> contemporáneos, más relacionados con la vida de las personas reales. <u>Mediante la burla, la ridiculización y la ironía se pretendía señalar los</u></p>	<p><b>La comedia</b></p> <p>Este subgénero dramático tiene también sus orígenes en la Grecia Antigua. Se desarrolló con posterioridad a la tragedia. <b>Fue un género importante en términos sociales</b> porque para los griegos el sentido del equilibrio era fundamental, y para mantenerlo, el ser humano tiene que reír tanto como llorar.</p> <p>La gran diferencia entre la comedia y la tragedia griegas es el objeto de la obra. <b>La comedia trata temas</b> contemporáneos más relacionados con la vida de las personas reales. <u>Los personajes de la comedia señalan los vicios y defectos del ser humano común, para corregirlos.</u></p>	<p>Número de nexos o conectores.</p> <p>Orden lógico</p> <p>Voz pasiva/activa del verbo.</p> <p>Orden Lógico</p> <p>Extensión de la oración compuesta</p>

<p><u>vicios y defectos del ser humano común, para corregirlos.</u> Era también una herramienta <b>mediante la cual el autor podía criticar</b> a las grandes personalidades políticas de su época, caricaturizándolas. Por este motivo, en la comedia, a diferencia de la tragedia, con frecuencia, se da más énfasis a los personajes que a la trama.</p>	<p>mediante la burla, la ridiculización y la ironía. Era también una <b>herramienta para criticar</b> a las grandes personalidades políticas de su época, caricaturizándolas.</p>	
<p><u>El mayor escritor de comedias de la antigüedad fue Aristófanes</u> (Atenas 448 a.C. – 380 a.C.). Compuso alrededor de cuarenta obras, de las cuales se conservan once, que en nuestros días aún se llevan a <b>las tablas. Por de su lectura es posible trazar</b> un panorama de la realidad social y política de la Atenas de aquel tiempo.</p>	<p><u>Aristófanes (Atenas 448 a.C. – 380 a.C.) fue el mayor escritor de comedias en la antigüedad.</u> Compuso alrededor de cuarenta obras, de las cuales se conservan once, que en nuestros días aún se llevan a <b>escena. Es posible trazar</b> un panorama de la realidad social y política de la Atenas de aquel tiempo por medio de su lectura.</p>	<p>Orden lógico de la oración.</p> <p>Existencia de términos nuevos. Facilidad para encontrar la idea principal.</p> <p>Orden lógico de la oración.</p>
<p><u>En España se destacaron los dramaturgos del Siglo de Oro, que va desde 1492 hasta 1681,</u> con grandes exponentes como Lope de Vega, Miguel de Cervantes y Pedro Calderón de la Barca.</p> <p>En la historia de la literatura occidental, <u>el mayor escritor de comedias de todos los</u></p>	<p><u>El siglo de Oro de la comedia española va desde 1492 hasta 1681. Sus grandes exponentes fueron Lope de Vega, Miguel de Cervantes y Pedro Calderón de la Barca.</u></p> <p>En la historia de la literatura occidental, <u>Molière (Paris 1622 – 1673) es el mayor escritor de comedias de todos los tiempos.</u> Su verdadero</p>	<p>Orden lógico de la oración.</p>

<p><u>tiempos es Molière (París 1622 – 1673). Su verdadero nombre fue Jean- Baptiste Poquelin. Su mayor referente fue el teatro antiguo. <u>Una de sus virtudes como cómico fue su capacidad de crear personajes prototípicos:</u> el vago, el mentiroso, el astuto, el ingenuo, el pedante, etc. En Molière el ridículo siempre es la consecuencia de que el personaje se salga de los parámetros sociales determinados. Su humor tiene vigencia todavía por su capacidad de adentrarse en la naturaleza humana.</u></p>	<p>nombre fue Jean- Baptiste Poquelin. Su mayor referente fue el teatro antiguo.</p> <p><u>Su capacidad de crear personajes prototípicos como el vago, el mentiroso, el astuto, el ingenuo, el pedante fue una de sus virtudes como cómico, etc.</u></p> <p>En Molière el ridículo siempre es la consecuencia de que el personaje se salga de los parámetros sociales determinados. Su humor tiene vigencia todavía por su capacidad de adentrarse en la naturaleza humana.</p>	<p>Orden lógico</p>
<p>En la comedia clásica, <b>el conflicto se deriva del enfrentamiento del personaje, con todos sus vicios y errores humanos con las normas sociales, con el fin de lograr sus propósitos. En su evolución, la comedia fue incorporando otros elementos para provocar la risa, como los equívocos, conflictos supuestos, situaciones sorprendidas, o los juegos de palabras....</b></p>	<p>En la comedia clásica, <b>la ironía surge del enfrentamiento del personaje, con todos sus vicios y errores humanos con las normas sociales, con el fin de lograr sus propósitos. En su evolución, la comedia incorporó otros elementos para provocar la risa, como los equívocos, conflictos supuestos, situaciones sorprendidas, o los juegos de palabras....</b></p>	<p>Lenguaje concreto                      directo,</p> <p>Lenguaje directo</p>

## 5. EVALUACIÓN

El texto escolar de Lengua y Literatura de décimo año requiere una mejor redacción y escritura en los siguientes factores:

Factores	Nº
1.1 De acuerdo al tipo y tamaño de letra.	9/ 40
1.2 De acuerdo a la extensión del fragmento.	No se evalúa
2.1 De acuerdo al número de palabras extensas.	0
2.2 Porque contiene palabras con prefijos y sufijos.	0
2.3 Según la existencia de términos nuevos.	5
3.1 De acuerdo a la presencia de lenguaje abstracto.	22
3.2 Porque el fragmento usa nombres propios.	No se evalúa
4.1 Debido a la longitud de las oraciones simples que contiene.	15
4.2 Según el orden lógico de las oraciones simples existentes.	42
5.1 De acuerdo al número de proposiciones existentes en las frases.	30
5.2 Debido a la existencia de nexos o conectores en las frases.	19
6.1 Debido a la ubicación del verbo en las oraciones.	
6.2 Porque usa la voz activa o pasiva del verbo.	22
7.1 Porque hay facilidad para ubicar las ideas principales, en el fragmento.	3
7.2 Porque hay marcadores o elementos para enfatizar las ideas principales.	5
8.1 Debido al uso de signos de puntuación.	0
8.2 De acuerdo a la facilidad para identificar el significado, por medio de los signos de puntuación.	0

## BIBLIOGRAFÍA

Cassany, 2004, *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Barrio, I., Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, I., Hernando, P. (2008).

*Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. Anales del Sistema Sanitario de Navarra. Revista Scielo. Navarra – España.*

Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). *Lengua y Literatura 10*. Texto para estudiantes. Primera reimpresión. Editogram: Quito – Ecuador.